

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Una estrategia
constructivista

Juan Luis Hidalgo Guzmán

ISBN 968-7687-03-7



Juan Luis Hidalgo Guzmán

**Investigación educativa
una estrategia
constructivista**

Primera edición; 1992. Paradigmas ediciones
Segunda reimpresión 1994. Castellanos editores
Tercera reimpresión. 1997. Castellanos editores

Portada: Detalle de "El día encapotado" de Pieter Bruegel
Kunsthistorisches Museum. Viena. Ante la cercanía de la
tormenta, la gente refuerza sus construcciones. 1565.
Agradecemos a Don Miguel Desatnik, por permitirnos
consultar su acervo bibliográfico y documental.

© Carlos Castellanos Rivera
© Juan Luis Hidalgo Guzmán
ISBN: 968-7687-03-7
Impreso y Hecho en México

Prohibida la reproducción parcial o total
de este libro, por cualquier medio, mecánico
o electrónico, incluida la fotocopia.

Un trabajo, cuando no es al mismo tiempo un intento para modificar lo que se piensa, y aún lo que no se es, no es muy divertido.

Michel Foucault

Ella es la que tiene que dar con la verdad. ¿Pero cómo? Grave incertidumbre ésta, cuando el alma se siente superada por sí misma, cuando ella, la que busca, es justamente el país oscuro por donde ha de buscar, sin que le sirva para nada su bagaje. ¿Buscar? No sólo buscar, crear. Se encuentra ante una cosa que todavía no existe y a la que ella sola puede dar realidad y entrada en el campo de su visión.

Marcel Proust

Presentación

Investigar en el campo de la educación es hoy una convocatoria real a la que responden muchos docentes, ciertamente convencidos de que la crítica por sí misma no se traduce en respuestas a los problemas ni mucho menos en la transformación de la realidad educativa. Hoy se tiene también por cierto que la construcción de propuestas alternativas reclama acceder a la complejidad de los problemas a través de un trabajo serio de investigación. Sin embargo, no ha bastado la voluntad ni el interés de los docentes para inaugurar toda una corriente en este campo, tampoco ha sido suficiente la certidumbre de que responder a los problemas es un asunto imposterizable para las instituciones educativas. La apertura de espacios de reflexión y discusión colectiva, en los que se formulen verdaderos programas de investigación ha encontrado muchos escollos, algunos de carácter teórico o de inexperiencia y otros que resultan de los fuertes controles institucionales que determinan procedimientos rutinarios y burocráticos, esto es, se ha “topado” con el peso de la tradición y el inmovilismo del sistema.

A pesar de las dificultades, poco a poco se empieza a configurar una tendencia clara que se caracteriza por el protagonismo de los maestros de grupo en el quehacer investigativo. Se puede decir que la conversión del docente en investigador de

los procesos de aprendizaje para fundamentar sus estrategias didácticas, de la cultura escolar para proponer nuevos criterios de calidad de su trabajo docente, y de las determinantes sociales para democratizar el sistema educativo, es un proceso más que una mera propuesta. Más aún, podemos asegurar que en este proceso protagonizado por los docentes, se han planteado nuevos problemas a la investigación educativa, dicho de otro modo, los docentes investigadores han replanteado viejos problemas o los han resignificado desde un campo más positivo: el de su práctica concreta en las instituciones escolares.

Por nuestra parte, consideramos que la experiencia de varios cursos y talleres de investigación educativa,* nos ha permitido construir con los docentes participantes una propuesta inicial que propicie la apropiación de la estrategia constructivista para la investigación y desde luego para la elaboración de proyectos. La convocatoria y organización de estos cursos y talleres ha permitido la emergencia de inquietudes, posiciones y estilos para investigar muy arraigados en la problemática del trabajo docente, ya que el contexto de los mismos ha sido un amplio proyecto de actualización, educación continua y revalorización del trabajo docente con maestros de grupo. Podemos decir entonces, que la riqueza de los problemas planteados así como lo novedoso de algunas significaciones, se explican por la participación de los docentes que abiertamente confrontaron su experiencia y sus expectativas.

Hasta aquí la presentación de las circunstancias que explican la publicación de este ensayo. Consideramos que la convergencia de la estrategia constructivista para la investigación y la peculiar visión de los maestros arraigados en la docencia, constituyen las características más importantes y significativas de las tesis que ponemos a discusión amplia y abierta de los lectores. De esto deriva una advertencia prudente, acaso resulten chocantes los abundantes deslices hacia la experiencia, en lugar de conservar una línea argumentativa en el marco de la epistemología. Vaya una cosa por otra.

Juan Luis Hidalgo Guzmán

* Se refiere a los cursos talleres de Investigación Educativa convocados y organizados por el CCECMEM y Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.

Yo me pregunto por qué la realidad ha de ser simple. Mi experiencia me ha enseñado que, por el contrario, casi nunca lo es y que cuando hay algo que parece extraordinariamente claro, una acción que al parecer obedece a una causa sencilla, casi siempre hay debajo móviles más complejos.

Ernesto Sábato

Introducción

La investigación, el investigador y su objeto: un acontecimiento en situación cultural concreta.

No hay duda de que el destino de una investigación, su relevancia como producto y el papel que cumple en la formación del investigador, deriva de cómo se concibe el investigar. Conviene por ello, iniciar este ensayo con una discusión seria que permita ampliar horizontes conceptuales sobre la compleja trama que se establece entre el sujeto que investiga y su objeto de estudio. Se pretende más claramente anticipar los riesgos de caer en reduccionismos, formalismos o simplificaciones que hacen poco significativa la experiencia y carentes de interés o irrelevantes los productos. Esta pretensión se justifica de manera particular en el caso de la investigación educativa que realizan los docentes, pues es insoslayable el hecho de que aún hoy prevalecen prácticas acartonadas, sujetas a formatos e instructivos que poco espacio dejan a la imaginación, la creatividad y el debate. Por el contrario, el directivismo en la investigación sólo propicia una calidad en entredicho, poco interés de quienes la realizan y acaso una circulación doméstica de los productos.

En efecto, se trata de abrir la caja de pandora y reivindicar la acción del sujeto investigador que se expresa en un campo de confrontación con el objeto de estudio a través de múltiples y complejas relaciones, también se trata de asumir el objeto en toda su riqueza conceptual y de subrayar las peculiaridades del proceso a través del cual, el sujeto es el protagonista y el objeto el producto de su actividad constructiva.

Vale comenzar por exponer la idea corriente que domina los ambientes educativos.

La versión más simplista de la relación sujeto-objeto, sostiene que es suficiente con que el primero cuente con un marco teórico adecuado, un método claro y que haya seleccionado con prudencia algún objeto de estudio, traducible a una mera correlación positiva entre dos hechos, que a su vez se reduzcan a variables con indicadores y puedan ser operados estadísticamente para verificar el acierto de la proposición correlativa.

Las concepciones de sujeto-objeto que acompañan a esta versión simplista de lo que es investigar, suponen un individuo que usa la teoría para verificar una proposición hipotética, haciendo uso de un conjunto ordenado de pasos —receta con garantía de seguridad—, en el que se considera como momento definitorio, al expresión cuantitativa de los indicadores. El objeto es asunto de elección y su requisito de validez es que sea expresado (redactado) mediante un enunciado claro, preciso, inequívoco y único, que dé cuenta de una correlación positiva o negativa y en todo caso sumamente simple.

En el fondo de esta concepción, están un conjunto de nociones y creencias sobre el papel y el carácter de teoría, método, objeto de estudio y, desde luego, sobre lo que es investigar. Más aún, acompaña a esta concepción una obsesión de orden y seguridad; firmes deseos de que la tarea sea sencilla, sin dificultades, lineal; así como significativos temores al error, a la posibilidad de un trabajo infructuoso y a la incertidumbre. Todo ello inherente a la estrategia verificacionista para la investigación.

La emergencia de mitos es inevitable: el marco teórico agota la realidad, el planteamiento del problema y la redacción de hipótesis se circunscribe a la lógica formal o predicativa de proposiciones y correlaciones, el método se reduce a procedimientos y técnicas y el objeto de estudio pierde su carácter problemático. Bien vistas las cosas, no es cierto que la teoría agote la realidad, tampoco el objeto de investigación es un asunto de elección, ni el método se reduce a procedimientos e instrumentación de técnicas. Como hemos sugerido, en la investigación el sujeto se confronta con el objeto en un campo complejo, desde la lógica de relaciones múltiples,

dialécticas y en todo caso inéditas en su especificidad, a partir de la cual el objeto y el método se *construyen*, lo que implica arduas tareas, constantes retornos reflexivos, mucha *imaginación* y creatividad en un itinerario de trabajo que dista mucho de ser lineal. Intentaremos en lo que sigue, romper con los mitos y creencias que se han generado en torno a la investigación; también nos proponemos develar la situación desde la cual el sujeto investigador asume su tarea, el carácter problemático del objeto y reformular de modo más real el nexo sujeto-objeto, mismo que reclama un planteamiento menos formal que recupere la complejidad del acontecimiento.

En una situación particular, una persona no se vive como sujeto abstracto cognoscente ni la realidad es asumida como objeto de reflexión teórica. El individuo vive una situación de cotidianidad, atendiendo exigencias prácticas de sobrevivencia, con base en intereses práctico utilitarios; conoce en términos de reconocerse en los otros, se expresa en una situación de habla plagada de opiniones y discursos impuestos, intuye y especula sobre las contingencias a las que responde desde saberes prácticos; actúa y se realiza en un mundo de apariencias, adecuaciones, imposiciones, resistencias y simulaciones frente a los mandatos y los "roles" asignados; también se inquieta e inconforma, sus preocupaciones permean sus intereses y costumbres como traducción de su vida en un campo de conflictos; recurre a certidumbres y justificaciones que remiten a su sociovisión o a su experiencia personal; se legitima en la adecuación de su conducta a las condiciones preestablecidas y en referencia a patrones morales compartidos.

En suma, el sujeto se vive en situación y no se agota en su individualidad, dicho de otro modo, el sujeto se vive como perteneciente a grupos, en un campo cultural históricamente determinado y no se reduce o no se le puede concebir como individuo abstracto, al margen de sus modos peculiares de existencia y expresión, en una situación social conflictiva.

Proponemos, pues, para repensar el quehacer propio de la investigación, asumir a quien pretende investigar como *un sujeto en situación cultural*, esto es, una persona realizada en su vida cotidiana, la que expresa una compleja red de relaciones de dominación, comunicación posible, intereses, expecta-

tivas, creencias y certidumbres como campo de existencia del sujeto (en su doble significado: sujeto de y sujeto a) cuya actividad reflexiva y voluntad de hacer posibilita la apropiación de su realidad y la problematización de su modo de existir y ser, es decir, la investigación como acontecimiento encuentra su posibilidad en el reconocimiento del sujeto en su situación cultural, en la realidad concreta y cotidiana de su realización.

La argumentación anterior que refiere a los trabajos de K. Kosik, A. Toraine, Habermas y otros, nos permite iniciar una reflexión sobre las posibilidades de los docentes para hacer investigación, esto es, los maestros realizan su trabajo docente en una situación escolar que conocen en su cotidiana confrontación con los órdenes institucionales, en las necesidades de comunicación con sus alumnos, compañeros y autoridades, desde un saber pedagógico que se constituye con un dominio de disciplina, un papel de autoridad, de empatía o de subordinación. Son abundantes los vicios, las creencias, las simulaciones en el proceder de los docentes ante la arbitrariedad de los mandatos, la ausencia de perspectivas, la necesidad de sobrevivencia y la irrelevancia de su acción; pero también están presentes la inconformidad, las expectativas de mejorar la calidad de trabajo docente, la conciencia de los problemas o dificultades y los intentos persistentes de establecer relaciones de comunicación comprensiva, digamos de manera resumida que la institución escolar con sus órdenes, mandatos y prácticas regimentadas, con un discurso formal que se agota en los supuestos del deber ser, constituye la situación en la cual los docentes se realizan y conocen, desde la que reflexionan, cuestionan y expresan su voluntad y su compromiso en la investigación posible.

Es necesario explicitar que en el fondo de lo dicho, está una idea respecto al conocimiento y una intención por revalorar el conocer de los sujetos en situación, es decir, aquí desechamos la vieja tesis que divide el conocimiento en científico y empírico, en la que se adjudica al primero un sustento teórico, un carácter de veracidad basado en la comprobación experimental, inaccesible por su naturaleza a los seres mundanos y vulgares, mismos que se consumen en su práctica anodina e insignificante, quienes sólo poseen conocimientos empíricos que se agotan en la mezquindad de la práctica individual

realizada en los ámbitos reducidos de su pequeño mundo. Por el contrario el conocer es una forma de existencia del hombre en situación que no se reduce ni se agota en la experiencia o acción vivida, ni se le puede calificar como mera ideología; ambas ajenas conceptual y prácticamente del conocimiento científico. *El conocimiento de lo cotidiano* —por llamar de alguna manera al conocer del sujeto en situación— se articula con el conocimiento que deriva de la reflexión teórica de muchas maneras; pero sobre todo, es el ineludible punto de partida para la construcción de concepciones que hacen comprensibles y explicables los acontecimientos reales.

Efectivamente, es impensable en el caso de la vida escolar, convocar a la reflexión haciendo abstracción de la situación en la que existe y se realiza el docente. Las teorías educativas testimonian esta afirmación, que no obstante se antoje innecesaria, la reivindicamos en tanto nos permite prefigurar el quehacer investigativo que pueden protagonizar los docentes.

Es sabido que el acceder a la científicidad en el producto, es un propósito presente en todo el proceso de investigación que responde a los requisitos y criterios dominantes en este quehacer; este afán científicista con frecuencia se traduce en un alejarse de la práctica o en un ajustarse a la teoría. La disquisición teórica desde el cuerpo teórico y en la rigurosidad de su lenguaje formal, más bien deriva en un teoricismo confuso y no en la comprensión de los hechos o la construcción de concepciones explicativas, mucho menos en la producción de teoría; éstas, claramente encuentran su posibilidad en la reflexión de la experiencia, el análisis crítico y la situación positiva real. Ciertamente la experiencia del sujeto, como hemos visto, yuxtapone y combina certidumbres y creencias, aciertos y prejuicios, saberes prácticos y supuestos teóricos; pero también experiencia remite a conocimiento cotidiano, desde el cual y más allá de pretensiones en sentido contrario, da forma, especificidad y significación a la reflexión teórica, y no sólo en cuanto se hace de la situación real el objeto de reflexión, sino porque el sujeto que reflexiona lo hace inevitablemente desde su situación cultural, con su discurso y en la lógica de sus saberes prácticos, fuente de sus certidumbres.

Se infiere de lo dicho que esa posición que establece dos niveles en el conocer: la ideologización de la realidad y el co-

nocimiento científico, tiene al menos dos repercusiones negativas en lo que se entiende por investigar: primero, hace suponer que sólo el acceso a la ciencia rompería el estado de ideologización y segundo, que este acceso ha de ocurrir a través del método científico. Conclusión, se vuelve otra vez al teoricismo formal y a la estrategia verificacionista en la elaboración de conocimientos. Esta concepción no toma en cuenta las posibilidades de reflexión y cuestionamiento de los sujetos, no contempla que si bien, la realidad se asume con sus apariencias, es desde ellas como se inicia la indagación, el preguntarse y la búsqueda. Más aún, la sociovisión de una persona no se identifica en su totalidad con la certidumbre, su ideología resulta de una múltiple interpelación, desde distintos papeles sociales y a través de diferentes momentos de reflexión. En fin, podemos sostener que el conocer es una forma de expresión y acción del sujeto en situación y, dada su complejidad, el conocer no es objeto de gradación o de hacerle corresponder niveles de calidad; se conoce desde la situación cultural, el sujeto conoce a través de múltiples y complejos procesos, cuya especificidad deriva del modo de vivir y realizarse en esa situación cultural, esto es, de su práctica crítica, de sus posibilidades de comunicación, su capacidad argumentativa, de los recursos culturales accesibles, del ámbito de libertad conquistado, de la significación que realiza del mundo, de las relaciones de dominación, los valores morales y los patrones de acumulación con los que se confronta. Hasta aquí las reflexiones sobre el sujeto que conoce.

Hemos construido una primera tesis: el sujeto conoce —y en su caso investiga— en situación de existencia social; se confronta con la realidad en su situación cultural; reflexiona su conocimiento y significa los problemas desde la cotidianidad. Hacer abstracción de la situación que explica al sujeto es violentar el proceso de conocer e investigar, es impedir la construcción real de explicaciones o de conocimientos teóricos.

Pasemos ahora al objeto de investigación. Parafraseando a K. Kosik, decimos que la situación del sujeto no es una colección de objetos de investigación o reflexión teórica, sino un complejo entorno que se vive desde la experiencia, plagado de apariencias, aspectos fenoménicos de los hechos, de los que se

habla en términos de opinión o de noticia. El entorno del sujeto constituye un espacio posible de cuestionamiento, pero esta posibilidad se significa desde la reflexión de la experiencia, el uso crítico de los saberes prácticos, los modos de entender la realidad, así como la disposición a la interpretación de un modo distinto; el preguntarse sobre el entorno no incluye como primer momento un cuerpo teórico acabado, sino interrogaciones más o menos agudas y certeras que abordan las tensiones entre lo establecido y su cambio, entre las certidumbres, los supuestos formales y las contingencias y situaciones imprevistas, entre el ámbito de lo pensado y lo que se suponía impensable y para entonces posible. Mucho más se puede decir de la posibilidad de cuestionamiento del sujeto en confrontación con su situación, no obstante lo que queremos subrayar de ese primer momento, es precisamente la posibilidad de preguntarse y los contenidos de su expresión interrogante, todavía sustentados en el sentido común.

Si las preguntas que se hace el sujeto en referencia necesaria a su situación no transitan al enriquecimiento de los referentes, entonces sólo aumentaría el agobio y la preocupación ante lo inexplicable o incomprensible; digamos que el acto de conocer a fondo se paralizaría y consumiría en esa experiencia del sujeto de suyo limitada y llena de certezas.

Una primera fuente que amplía los horizontes referenciales del sujeto que se pregunta, refiere a su situación de habla con otros, a la comunicación que se establece para compartir y convalidar; esta situación de habla para sentirse acompañado en sus incertidumbres, como condición —llamémosla inicial— del sujeto, no es dada y estática; por el contrario acontece y se transforma en condiciones de riqueza discursiva, por la capacidad argumentativa, por la disposición para escuchar; en suma, por la posible comunicación comprensiva del sujeto con los otros. Lo frecuente es que al compartir dudas, no le siga linealmente el convalidarlas, más bien les sucede el cuestionamiento de los contenidos insuficientes o de la aparente insensatez de las preguntas iniciales, la contradicción de puntos de vista, la heterogeneidad de los referentes situacionales, los contradictorios intereses y los diferentes criterios de certidumbre y de verdad. En este choque de discursos o confrontación de puntos de vista, ocurre la ampliación de referentes

para el cuestionamiento. De este modo, efectivamente se aclaran dudas, se precisan preguntas y se advierten insuficiencias referenciales que han de ser superadas para problematizar.

Otra línea que enriquece los referentes del cuestionamiento de la situación, es la inclusión de sí mismo en la situación cuestionada. Se trata aquí de aproximarse a la reflexión previa de la verdadera problematización y emergencia de objetos de reflexión y posible investigación. En efecto, si en un primer momento se cuestiona la situación en sí y al margen del sujeto que se pregunta, a través de compartir con otros se llega a la inclusión de sí mismo en la significación de los interrogantes. Ya no se trata de advertir problemas en "los otros", sino de asumirse en la situación problemática, esto es, reflexionar sobre la propia práctica, cuestionar en uno mismo las opiniones y creencias, tomar conciencia de nuestros prejuicios e intenciones, de nuestros acatamientos simulados y de los "roles" que nos asignan. En este tránsito del simple dudar y cuestionar sobre la situación y los otros, a la verdadera problematización con la inclusión de sí mismo, es lo que hace posible la reflexión y la emergencia de objetos de investigación.

En el caso de la práctica docente, es una cosa común el cuestionar la capacidad de aprender de los alumnos, el adjudicarles a ellos las dificultades del aprendizaje escolar, pero no es frecuente que el docente cuestione su papel de enseñante, todavía más, es improbable que se pregunte qué es enseñar, si el discurso peculiar y propio del docente es comprensible para quienes lo escuchan, si realmente el conocimiento es algo que se transmite o finalmente cuestionarse sobre qué significa ser docente, más allá de los predicados metafóricos. Como decir: "maestro es ser apóstol, burócrata, formador de conciencias, autoridad sapiente, sacerdote laico, líder de la comunidad, representante del Estado, forjador de hombres y de pueblos, redentor o el investido con la moral de la sociedad". Es por otra parte, una reiteración cuestionar el ámbito escolar del trabajo docente, como la institución que limita la actividad de los protagonistas del proceso educativo, a través de controles administrativos, mandatos verticales y regimentación de prácticas, sin embargo hay una gran distancia todavía para que el docente se asuma como elemento constitutivo de la institución; más precisamente, como sujeto que realiza

la vida escolar atendiendo, negando o simulando las órdenes institucionales.

Ahora bien, la riqueza de referentes para el cuestionamiento y la problematización de la situación, como hemos anotado, se da en la comunicación significativa y en la reflexión del sujeto incluido en la situación. Sin embargo, la positividad de los hechos, la complejidad de los acontecimientos, las múltiples relaciones que configuran una situación, rebasan los alcances o la magnitud del marco referencial, dicho de otro modo, el preguntarse desde las vivencias personales y cuestionarse en comunicación con quienes nos acompañan en la situación cotidiana, no es suficiente para romper las interpretaciones del sentido común; la problematización de los acontecimientos que parecen naturales exige un análisis serio y una reflexión sustentada en el trastocamiento de las certezas, dicho de otro modo, un análisis que no se reduce a la discriminación de los hechos o a la mera separación de los elementos que los constituyen, sino a la búsqueda y a la proposición de relaciones que suscitan interrogantes; una reflexión basada en interpretaciones agudas, en indagaciones sorprendentes, que resultan de pensar la posibilidad de lo diferente en los acontecimientos y de pensarse diferente en la situación en la que se realiza el sujeto.

Aquí es donde los saberes de orden intelectual y la teoría pueden jugar un papel importante como referentes para la problematización de la realidad, es decir, el saber interpretar no se reduce a la captación perceptiva del entorno, sino a la confrontación de lo que ocurre con ciertas versiones teóricas que pretenden explicar su acontecer; el saber indagar se expresa inicialmente en la apreciación de ciertas claves para entender los hechos, claves que no emergen naturalmente sino que resultan de la contrastación de aquellos con ciertos conocimientos de orden teórico; más evidente se hace la necesidad de referentes teóricos, cuando acudimos al saber pensar en la diferencia, cuya posibilidad está en la dispersión de recursos para mirar la vida "desde fuera", esto es, desde ciertos sustentos que aporta la teoría. Así pues, del uso de saberes que hacen inteligibles los acontecimientos y el apoyo de referentes teóricos, hacen posible transitar de las preguntas y los cuestionamientos a la construcción de campos

problemáticos y en el mismo proceso discriminar, connotar o delimitar un aspecto, una relación o un hecho que por su carácter específico impone una acotación dentro de ese campo problemático, como una primera aproximación o un paso previo en la construcción del objeto de investigación.

El acceso a la teoría, su dominio y el uso crítico que de ella se puede hacer como sustentos del marco referencial del sujeto no es un asunto fácil. No podemos soslayar las deficiencias en la formación teórica de los docentes, tanto en lo que se refiere a su saber especializado, como las que remiten al saber pedagógico. Sin embargo, no es este punto el que reclama discusión en este ensayo cuya solución es de otro orden. Aquí lo que interesa es hablar sobre el papel de la teoría como sustento de la práctica crítica de los sujetos en situación. Tal vez sea pertinente comenzar por el carácter del conocimiento teórico y su papel en la posible significación de la experiencia. Al respecto, es pertinente partir de los vicios teoristas y la mistificación que se ha hecho de la teoría y que en su momento pueden pervertir su uso al abordarla como campo ajeno a la experiencia del sujeto. Podemos decir que es un riesgo inmediato e ineludible sea extrapolar el carácter formal y categórico de un teorema al hecho real, es decir, hacer de éste un ente lógico y autocomprendido cuyo estatuto de existencia y verdad se resuelve en su pertinencia a un procedimiento temático de conocimientos definitorios lo que obliga a un procedimiento deductivo de lo general a lo particular, de los contenidos definitorios del teorema a la clasificación del hecho real como un caso particular. El problema de este procedimiento deductivo es que la inclusión del acontecimiento concreto y complejo, como una particularidad del aserto teórico, obvia o hace abstracción de la especificidad, simplifica e impide la búsqueda ante el acontecer real. Se puede advertir con facilidad que este proceder no enriquece las referencias del sujeto en situación, sino que se suplente ésta por la lógica de la teoría, descontextúa el hecho y lo estructura en el formalismo teórico, al margen de su campo positivo de existencia.

Acompaña a este riesgo, la manera como se valora o mistifica socialmente la teoría. Ante el peso asignado a ésta, se minimiza el papel del sujeto en el conocer, se menosprecia la na-

turalidad social y cultural del conocimiento y de la situación que en que se conoce. El sujeto queda finalmente atrapado en un discurso lógico, contundente y formal que excluye la positividad de los hechos que se asumen como objeto de reflexión, así como también anula o excluye el activo papel del sujeto.

En resumen, se propicia una escisión discursiva y una confusión entre la noción de tema disciplinario a través del cual se busca ubicar y delimitar el hecho versus la especificidad de éste, misma que en principio hace posible su discriminación en la compleja realidad. Esta contradicción, puede resolverse a partir de reflexionar en la manera como se asume la teoría, la concepción que se tiene de ésta, así como de su uso crítico por el sujeto que se realiza en una situación concreta. Dar prioridad al carácter sistemático de los elementos que forman la teoría sólo en su función nominadora: nombrar la cosa o incluir el hecho en el campo nominal de una categoría, en este caso, el objeto de conocimiento se traduce en una particularidad del carácter genérico de esa categoría que lo nombra. Por el contrario si atendemos centralmente a la especificidad del hecho positivo, entonces la teoría es a la vez enfoque y modo de abordar una explicación previa y provisoria de la estructura de ese hecho, esto es, desde la teoría se puede proponer una hipótesis en un sentido de explicación previa, versión plausible de los hechos o anticipación y suposición de estructuras.

De la discusión anterior podemos resumir una segunda tesis: el objeto de investigación es una delimitación específica del campo problemático que construye el sujeto en y desde la situación concreta en la que se ha realizado; tal construcción es posible en tanto se ponen en juego los saberes mediante los que entiende, mismos que se expresan en la actividad cuestionadora del sujeto, quien inicialmente se distancia; en un segundo momento y a través de la comunicación, se asume dentro de la problemática, misma que se enriquece cuando el sujeto amplía sus horizontes referenciales con la apropiación y uso crítico de la teoría. Preguntar, como acto discriminador; profundizar el cuestionamiento al comunicar para significar y legitimar el problema; reflexionar, como retorno al problema e inclusión del sujeto, por último, incorporar referentes teóricos pertinentes para acceder a la especificidad e hipotetizar

como explicación anticipada y plausible, constituyen las fases del proceso constructivo del objeto de estudio mismo que ocurre cuando el sujeto interpreta, indaga y piensa en la diferencia su situación concreta.

Nos hemos aproximado a una noción de lo que es investigar que incorpora la complejidad situacional del sujeto que conoce, así como la proposición de que el objeto de estudio es el resultado de una actividad del sujeto, limitada, condicionada y posible por los rasgos culturales e históricos de la situación del momento. Ahora podemos bordear otros aspectos de la investigación, tal vez más específicos y definitorios.

Es sugerente asumir los vínculos y la diferencia entre conocer e investigar, porque de esta manera se incorpora la situación concreta en la que el sujeto conoce, genera saberes, cuestiona y problematiza, y desde la cual podremos apuntalar una concepción real y concreta de lo que es la investigación.

El sujeto en situación conoce como forma de existir; la mera atención a las contingencias del entorno, así como las estrategias que pone en juego para sobrevivir, constituyen por sí mismas una relación de conocimiento con su ámbito. Efectivamente, el sujeto conoce en tanto se reconoce en sus iguales, en los otros; también es cierto que carece de un lenguaje que de cuenta de la complejidad de los acontecimientos que ocurren en su entorno, su propio proceder y por ello su discurso y las formas posibles de la comunicación que establece con otros, son imprecisas, superficiales y arbitrarias. Por su parte, el hacer investigación es la expresión concreta de reflexionar y cuestionar las certezas, de analizar y problematizar, de interpretar, indagar y pensar en la diferencia frente a la situación; de construir explicaciones, todo ello como una actividad inteligible e intencionada. No significa que en el acto de conocer no haya propósitos, intenciones, ejercicio de saberes o procedimientos inteligibles, sin embargo, el conocimiento cotidiano, se expresa en términos de la relación práctico utilitaria del sujeto con su realidad, mientras que la intencionalidad, la sapiencia, la inteligibilidad y la búsqueda en el acto de investigar, expresan la conciencia del sujeto sobre sus problemas y la necesidad ineludible de su explicación.

Ya lo señalamos antes, el cuestionamiento que realiza el

sujeto de su práctica y la situación en que se realiza su existencia, permite configurar áreas o parcelas de la realidad inexplicables, no comprensibles o desconocidas. De esto se infiere que la investigación encuentra su razón de ser y su posibilidad de efectuarse, en tanto se problematice la realidad, se distingan procesos y hechos que reclaman una explicación para ser comprendidos y sean asumidos como objetos de reflexión teórica. Aquí podemos resumir las palabras de K. Kosik para referirnos a un rasgo definitorio del investigar, cuando este autor señala que la investigación es una actividad posible en tanto se realiza una práctica crítica por parte del sujeto, en tanto se puede partir de "la relación praxis conocimiento del sujeto con el objeto"; praxis conocimiento que supone un cuestionamiento, una reflexión y una significación de la práctica utilitaria y el conocimiento cotidiano del sujeto.

En contra de lo que usualmente se piensa, la investigación no encuentra en estricto su campo de posibilidades en el dominio de la teoría o en el uso del lenguaje teórico, sino en la práctica crítica del sujeto en situación, a través de la cual se reflexiona sobre el quehacer y el conocimiento cotidianos, con toda su carga de creencias, prejuicios, anclajes costumbristas y limitantes referenciales. No puede ser pensada de otro modo la concepción de lo que es investigar como acto humano pues, la investigación como expresión de la actitud crítica del sujeto en situación sólo se da desde el protagonismo posible, como una acción conciente, inteligible y voluntaria. De esto no debiera inferirse que la investigación es un acto natural y cotidiano, lo que se sostiene es que investigar es una acción posible del sujeto que reflexiona, significa y problematiza, en situación cultural e histórica.

La investigación como actividad del sujeto, se traduce entonces en la búsqueda conciente de explicaciones a lo inexplicado, de hacer comprensible lo no comprendido y de incorporar a la situación del sujeto, áreas y parcelas desconocidas de la realidad. Es claro que desde esta perspectiva, el investigador propicia mayor conocimiento, en el sentido de enriquecer las concepciones que el sujeto tiene de su realidad, también queda claro que el conocimiento producido a través de la investigación, tiene un papel explicativo de los hechos y liberador del sujeto. No se trata de un conocimiento que se

circumscribe a la mera sistematización de información acumulada, ni a la simple correspondencia nominativa de los conocimientos formales con hechos protagonizados por el sujeto; se trata en cambio, de una concepción que permite asumir la realidad en términos de explicación, comprensión, argumentación y transformación.

Por otra parte, la investigación como proceso protagonizado por el sujeto, supone que dicho proceso ocurre necesariamente mediante construcciones, aproximaciones y retornos reflexivos al problema; que sea por ello inteligible, argumentado y significativo para el protagonista, es decir, más allá de que se sostenga el acto de investigar como la expresión de una intencionalidad, también su posibilidad remite a la inteligibilidad y la voluntad con la que el sujeto se dispone y procede en la construcción de explicaciones.

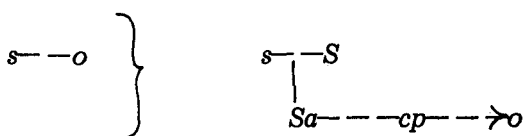
Ahora bien, expresar la voluntad, hacer inteligible el proceso y asumir la intencionalidad del mismo no es un asunto sencillo, reclama por el contrario, que se pongan en juego un amplio conjunto de acciones posibles por parte del sujeto, mismas que se sustentan en los saberes de su realización. Vamos, lo que deseamos es cuestionar y superar los reduccionismos que conciben al investigador como sujeto abstracto cognoscente que sólo pone en juego la formalidad de procedimientos lógicos, la exactitud rigurosa del razonamiento y el frío cálculo para hacer inteligible el proceso y controlar las intenciones.

Comencemos por cuestionar y analizar una tesis, sostenida por la posición positivista, nos referimos a una vieja certidumbre, aquélla que sostiene que la intencionalidad y el interés que los sujetos en situación cultural expresan al proponerse realizar una investigación, es algo que "contamina" el proceso, que "lo ideologiza" y "lo perturba", por lo que se debe eliminar. De esta posición derivan las ilusiones objetivistas, los vanos intentos de proponer un sujeto sin ideología, un individuo ababstracto, ajeno a la situación en la que existe y se realiza. Son frecuentes dentro de esta concepción del positivismo, las sugerencias y los requerimientos para que el investigador sea "estrictamente objetivo", controle sus intereses y

soslaye su ideología, como si la subjetividad y las relaciones intersubjetivas no formaran parte de la realidad del hombre.

En el caso de hacer inteligible el proceso de la investigación, también persiste la creencia de que tal cuestión se agota con la propuesta de un método, entendiendo éste como un conjunto ordenado de pasos, como un procedimiento cuya concepción se agota desde la lógica formal, llegándose en casos extremos a un conjunto de pasos precisos y exactos, cuyo cumplimiento responde a una secuenciación deductiva. Aún que aceptemos la versión simplista de que el método es un camino para llegar a algo, nada obliga, en tal caso, a suponer que ese camino sea una simple receta. Lo cierto es que el investigador pone en juego múltiples recursos y acaso los denomine de modo impreciso o no los incorpore explícitamente en la formalidad de sus proyectos e informes, de cualquier forma la relación sujeto-objeto no es tan simple ni lineal. Como hemos visto no deriva de la fórmula $s \rightarrow o$ una disyuntiva obvia, tampoco hablar de la interacción resuelve sin más las dificultades de la investigación. De hecho el sujeto sólo existe en tanto se realiza en situación, por su parte el objeto es la delimitación específica en un campo problemático, resultado del ejercicio de los saberes del sujeto que interroga y se cuestiona, y que se dispone críticamente ante su realidad y en el uso de la teoría. La estrategia constructivista en la investigación propone rebasar el uso prescriptivo, deductivo y formal de la teoría para verificar la pertinencia de los hechos como casos particulares donde se cumplen condicionadamente las leyes objetivas; su intencionalidad es la construcción de explicaciones significativas. Lo dicho no supone que la estrategia constructivista asuma el investigar como un proceso arbitrario, voluntarista e indeterminable, por el contrario, exige inteligibilidad, sapiencia, análisis y reflexión, y desde luego voluntad de saber.

El modelo epistemológico $s \rightarrow o$ lo remitimos a una fórmula menos lineal: sujeto en situación ($s \rightarrow S$); objeto como delimitación específica en un campo problemático ($cp \rightarrow o$) cuya construcción se posibilita por el ejercicio crítico de los saberes del sujeto (Sa). Una figura que ilustre lo anterior se presenta a continuación:



Antes de abordar el modo en que se confronta el sujeto que se propone investigar con su situación para construir su objeto de estudio de acuerdo a la discusión anterior, es conveniente enunciar una tercera tesis; en este caso sobre lo que es investigar y su relación con el conocer:

La investigación es una acción intencionada del sujeto en situación, que se realiza como un proceso inteligible para explicar una problemática que resulta de la práctica crítica, más precisamente, una acción posible en tanto se asumen hechos o fenómenos inexplicados, incomprensibles o que reclaman una conceptualización, referidos inicialmente a situaciones de conocimiento cotidiano.

¿Cómo se confronta el sujeto en y con su situación, en los procesos de conocer e investigar? Como ya lo señalamos el sujeto en situación conoce como parte de su existencia y realización cotidianas, si bien se relaciona con su entorno a través de saberes prácticos utilitarios, estos no remiten sólo a la experiencia en la satisfacción de necesidades de sobrevivencia, ni a intereses individualistas; lo cierto es que si el mundo se aprecia como una colección de cosas y hechos dados y naturales, también se presentan indicios o huellas que apuntan a la posibilidad de diferenciar lo fenoménico y lo esencial, lo aparente de lo real; hay detalles que provocan sospechas sobre las certezas y creencias, se advierten diferencias, desmentidos y contradicciones, así mismo la experiencia no se agota en el acontecer anodino y monótono, algunas actividades son más o menos significativas, interesantes o relevantes; digamos que el mundo no se ofrece de un gris absoluto, existen negros, blancos y distintos tonos de gris. Los variados matices también se explican porque el sujeto es entre otras cosas un protagonista de la situación de habla, de la comunicación y propietario de un discurso, que si bien puede ser impreciso y superficial, es por otra parte una herramienta de apropiación

de referentes enunciados por otros interlocutores y que por ello rebasan la mera experiencia personal. La realización cotidiana del sujeto también sugiere pensar que en el proceso de conocer está presente el ejercicio de saberes de orden intelectual, mismos que explican y sustentan lo que Sergio Pérez Cortés llama condiciones de inteligibilidad, esto es, ciertas maneras de proceder para inteligir la situación y asumir comportamientos sensatos, adecuados y razonables. Nos referimos al saber interpretar el momento y la situación; saber indagar para advertir y prevenir cambios en la situación y disponerse prácticamente ante esos; saber pensar en la diferencia como rasgo que anuncia inconformidad o como inicial y posiblemente ingenua esperanza de cambios favorables en la situación del sujeto, y saber construir en la idea kosikiana de la comprensión, esto es, construir estructuras de nociones o estructurar la cosa para hacerla comprensible o con sentido.

Es claro que el conocimiento cotidiano del sujeto en situación genera comprensión, explicación de lo obvio, cambios imaginarios, inquietudes y malestar, también estrategias de sobrevivencia basadas en la adecuación de comportamientos, en certidumbres, conformismo y aún en dudas, sospechas e inseguridad.

Ahora bien, la discriminación que parece estar en la base del acto de conocer, sugiere pensar que el sujeto se confronta con su situación, la interpreta y entiende a través de la intuición y la especulación, así también sospecha de sus prejuicios, contrasta sus creencias e ilusiones con la ruda realidad, duda de la verosimilitud de sus asertos, imagina situaciones ideales, inventa mentiras o construye castillos en el aire, advierte indicios e improntas, se realiza en la búsqueda de certidumbres mediante la confirmación de estrategias, ordena el mundo, hurga su entorno y evoca su experiencia para adecuarse al mundo cambiante y agobiante que le tocó vivir.

Como se puede ver, la confrontación del sujeto con su situación no es un acontecer simple y lineal. Al respecto se puede agregar que toda persona vive su intimidad y su protagonismo social en la comunicación con otros. Tal vez, no hemos considerado hasta ahora la riqueza de la vida íntima del sujeto en el acto de conocer. En el breve inventario de las posibles acciones del sujeto en situación, quizás habría que sub-

rayar la actitud indagadora, la que se efectúa al advertir indicios y huellas, mismas que posiblemente estén en la base de la reflexión, dicho con más claridad, que ellas sean los elementos constitutivos de la intuición y la especulación, y hagan posible la contrastación de prejuicios y creencias, propicien la búsqueda de estrategias y motiven la evocación, la exploración y el interés del sujeto. En suma, la actitud indagadora o el saber indagar pueden ser pensados como rasgos específicos de la inquietud y el cuestionamiento, esto es, como la posible emergencia de la voluntad de saber, la disposición crítica para la aprehensión de la realidad y la transformación de la sociovisión del sujeto.

En el caso de la investigación, el campo de confrontación del sujeto con su realidad resulta mucho más complejo, en tanto que el mismo acto constructivo del objeto de estudio ocurre como un proceso pletórico de caminos estructurantes de la cosa: la interpretación se enriquece y profundiza al incorporar referentes desde una perspectiva crítica, la indagación se torna más significativa al asumir, los indicios como actos reveladores de nuevas e inéditas relaciones ahí donde las cosas aparecían como naturales e incuestionables, el pensar en la diferencia para sostener no sólo contradicciones en el acontecer, sino además tensiones entre las disposiciones del sujeto para entender los hechos y la complejidad de estos, además de la emergencia de conflictos en la intimidad de quien se piensa y asume diferente en su situación.

Comencemos por hacer un retorno reflexivo a la fase en la cual el sujeto construye el objeto de investigación para analizar el campo de la confrontación en toda su complejidad. En su momento hablamos de la actitud cuestionadora del sujeto en distanciamiento con respecto de los acontecimientos, como si fuese un espectador crítico, por cierto agudo y despiadado, después se avanza en el proceso problematizador cuando el sujeto incorpora las preguntas a su situación de habla y establece relaciones intersubjetivas o circuitos de comunicación con otros, ello conduce a que el sujeto se asuma en la situación problemática, por último, mencionamos la ampliación de los horizontes referenciales que resulta de la incorporación de la teoría. Una primera inferencia es que en el proceso constructivista del objeto de investigación, están pre-

sentes acciones como *la significación y el razonamiento plausible*, esa como asignación de sentido y relevancia a las preguntas, éste como forma inicial y provisoria de responder, esto es, conjeturar. Sin embargo, el conjunto de preguntas que se elaboran no es aún la problematización de la realidad, ésta ocurre cuando el cuestionamiento se estructura para asumir la complejidad del hecho. De manera gruesa, la estructura analítico conceptual que deriva de las preguntas que el sujeto se hace en y desde su situación, es un esquema en el que se hacen inteligibles las relaciones que se revelaron en el análisis crítico que efectúa quien se propone investigar. Los elementos de la estructura conceptual y la peculiaridad de las relaciones son el resultado de distinguir el contenido de las preguntas y el sentido de la interrogación, es decir, que en el tránsito de las preguntas a la problematización, está presente la estructuración y con ello el hacer inteligible el posible proceso de la investigación, más aún hablar de estructuras remite de inmediato a la noción piagetiana de construir conceptualmente la cosa. Ahora bien, es pertinente aquí destacar que la estructura aún no explica los hechos, sino que sólo hace inteligible la lógica de las preguntas y la posición de quien interroga.

Una actividad decisiva del sujeto en su confrontación con su situación, más precisamente, en referencia a los criterios constructivos del campo problemático es *la reflexión*, no sólo de su ubicación y su papel en el propio proceso, dijérase que se presenta de manera constante en la problematización un retorno reflexivo al proceso, a través del cual se han ido develando las complejas relaciones del sujeto en situación con el objeto que se delimita del campo problemático. Resulta del acto reflexivo una apropiación significativa de la especificidad que posibilita la delimitación y del campo de expectativas del sujeto, esto como inicial aproximación al proyecto de la investigación. En los hechos, la reflexión se efectúa sobre la estructuración conceptual del campo problemático, sobre la riqueza o la pobreza del lenguaje que lo expresa, así también, sobre el sentido de las relaciones del objeto. Un avance importante de esta acción es que el investigador advierte las carencias teóricas, la irrelevancia de los cuestionamientos o apreciaciones poco significativas, de hecho queda ubicado en los um-

brales y límites de su propia formación teórica, en el inadecuado uso de sus saberes y la indisposición crítica. En casos óptimos, el campo problemático que se ha construido como objeto de estudio es ubicado en el momento cultural e histórico de su desarrollo teórico.

Es importante anotar que la reflexión como forma de confrontación del sujeto con el posible objeto se traduce en los criterios básicos de los procedimientos de trabajo, esos que hacen inteligible el proceso de la investigación. A manera de analogía señalamos que así como la problematización asume los acontecimientos y la situación cotidiana como su campo de trabajo, la reflexión asume el proceso en su conjunto y las múltiples y complejas relaciones del sujeto en situación con el campo problemático construido. Ambos, no obstante las diferencias anotadas, ocurren en y desde la situación del sujeto, como actividades que hacen posible la investigación.

Otra actividad del sujeto, que resulta crucial en la construcción del campo problemático y en consecuencia en la delimitación del objeto de investigación es el *análisis crítico*. En este caso, la descomposición del todo; separar, discriminar y ubicar las partes, así como la determinación de las relaciones y su carácter, son las formas inmediatas de analizar. Esta actividad reclama una discusión amplia y profusa, en principio porque en el análisis crítico se prefigura la perspectiva metodológica, o mejor dicho, a través de las interrogantes se da la aproximación a la especificidad de los hechos; pero además, porque es por así decirlo, la herramienta que permite elaborar la estructura conceptual y trabajarla como tal, para hacer de ella la traducción más entendible del campo problemático; hacerlo comprensible y crear las condiciones necesarias de inteligibilidad de lo que se propone realizar el investigador, esto es, el análisis crítico posibilita la elaboración del proyecto de investigación.

Vale insistir en que el análisis no es un momento conclusivo de la explicación, sino —como se sugiere en el método marxista— un momento inicial y crucial de la problematización; es decir, analizar es mucho más que separar las partes del todo; es develar relaciones a través de interrogantes, establecer relaciones inéditas que en su momento orientarán los procesos constructivos de explicaciones. Aquí es pertinente

proponer una noción de estructura analítico conceptual, pues ella como se señaló, coloca al investigador en situación inteligible frente al campo problemático, más exactamente, la estructura analítico conceptual es la primera versión del proceso que efectúa quien se propone investigar, permite ponderar la correspondencia entre la reflexión teórica con el campo positivo de los hechos, pues de ella derivamos la pertinencia de las categorías, la especificidad de las relaciones, así como la correspondencia de unas y otras con la realidad y su problemática. Por otra parte la estructura analítico conceptual es la prueba de si las preguntas fueron bien planteadas, si se elaboraron con base en la lógica relacional o en la lógica predicativa, finalmente, si los contenidos conceptuales de las preguntas pueden ser traducidos en verdaderas categorías teóricas o si se refiere a meras nociones o a opiniones de sentido común. Permite además, discriminar los referentes teóricos y los referentes situacionales, con ello se puede advertir la presencia de correlaciones positivas que en su momento pudieran perturbar la construcción de explicaciones o la aparición de hipótesis irrelevantes.

Podemos decir inicialmente y de manera esquemática que la estructura analítico conceptual está configurada por elementos nominales o contenidos textuales de las preguntas, relaciones, contradicciones y conflictos, tendencias y coyunturas, así como, continuidades y rupturas, todo ello sugerido por el sentido de las interrogantes. Así como esquema inicial, es posible advertir la riqueza de análisis crítico que reclama la construcción de la estructura analítico conceptual que se corresponde y hace inteligible la problemática planteada. Por último, el análisis crítico que propicia la estructuración conceptual de la realidad, revela la necesidad de que el investigador ponga en juego una lógica de relaciones o mejor dicho una lógica relacional para establecer nexos y vínculos entre situaciones en apariencia ajenas y evitar así el encajonamiento de la realidad a un pretendido marco teórico que con frecuencia se reduce a un simple glosario.

La estructura analítico conceptual no se construye a través de procedimientos rígidos prefigurados, esto es, no existe una receta que suponga un producto único, por el contrario, el sujeto que investiga realiza una búsqueda hasta cierto

punto incierta, efectivamente indiciaria, multilínea en la que se establecen relaciones problemáticas inéditas. Se infiere de este hecho que el sujeto también se confronta desde y con su situación problematizada a través de *una actitud heurística*, acaso la acción más próxima a la noción de método, pues se expresa en tanto existe un problema e intenta asumirlo para darle una respuesta.

En efecto, del campo problemático construido y de la delimitación específica que se efectúa para objetivar lo que se pretende investigar a la explicación, hay un largo proceso de intentos, aproximaciones e incertidumbres que no son sino expresión concreta de la actitud heurística del investigador. Hemos puesto el acento en ciertos rasgos de la actitud heurística del sujeto como la multilínea, la certidumbre y sobre todo su carácter indiciario para advertir en contra de esas arraigadas ilusiones en un método único que supone linealidad, certidumbre y formalidad. La actitud heurística es búsqueda de caminos para responder a la problemática planteada, es desbroce de itinerarios posibles para probables explicaciones, esto es, la heurística se ubica en el campo de las posibilidades del sujeto en situación en términos de estrategia y no en la línea de definición de pasos y técnicas a instrumentar propio de la receta.

La actitud heurística, por su carácter, hace posible y hasta necesaria la aparición de hipótesis, pues el campo de posibilidades en el que se realiza la búsqueda de caminos probables, incluye por así decirlo, la elaboración de respuestas probables. La propia noción de camino probable supone un punto de partida, un cierto itinerario, también un punto de llegada o un resultado esperado, se infiere por ello que la búsqueda de caminos incluye anticipación de resultados, esto es, la aparición de explicaciones anticipadas o previas, que es la noción de hipótesis que aquí consideramos. Se tiene entonces que la heurística como forma de confrontación del investigador con su campo problemático y la inicial versión de la estructura analítico conceptual, supone la elaboración de hipótesis en tanto se anticipan caminos y resultados, los cuales hemos de insistir no derivan de procesos lineales y rígidos, sino que se posibilitan en la situación cultural del sujeto y por lo mismo tiene un carácter provisorio y nunca determinante del proce-

so de investigación. Más claramente, la hipótesis la concebimos como un momento del proceso constructivo de explicaciones y no como un supuesto a ser verificado como falso o verdadero.

Quien realiza la investigación, lo hemos dicho muchas veces, se expresa en su situación, a partir de sus recursos culturales y en condiciones históricas que lo determinan. Su confrontación con el campo problemático y sobre todo la significación de la relación más específica para objetivar el problema concreto a investigar, requiere que ponga en juego una actividad peculiar *la comprensión*, es decir, la ineludible asignación de sentido o la significación de los acontecimientos. No olvidemos que un propósito de la investigación es hacer comprensible una situación problemática, sin embargo sería un idealismo proponer la comprensión como resultado súbito del proceso, como algo ajeno a los procesos aproximativos y constructivos propios de la investigación. Lo cierto es que el hacer comprensible algo es una actitud que se expresa en y desde la situación del sujeto, por lo que el hacer comprensibles los hechos se hace presente en la construcción del campo problemático desde el cuestionamiento inicial, esto es, el sujeto anticipa un sentido a los hechos desde su situación, les asigna una significación y relevancia, problematiza con sentido y devela nuevas significaciones en los cuestionamientos que elabora, digamos que asume el campo problemático dentro de un contexto necesario para hacerlo significativo, con sentido y comprensible.

Se puede suponer que los acontecimientos de la situación tienen un sentido propio e inmanente o que el acontecer situacional obedece a su propia lógica, empero ello no obliga a que el sujeto niegue su disposición para significar o darle sentido a su situación. Si profundizamos en este asunto podemos aceptar que los acontecimientos en la situación tienen un sentido socialmente construido que rebasa al sujeto como individuo pero que se asienta en él, en tanto esos acontecimientos se interpretan con base en el consenso (sentido compartido) desde la realización particular del sujeto, de suyo parcial.

Una concepción unilateral del sentido supuesto o asignado a los acontecimientos conduce a reduccionismos: el asu-

mir los hechos con una lógica propia e inmanente deriva de la posición objetivista del conocer, como si las leyes que los explican no fuesen un producto humano, en tal caso la investigación se reduce a la lógica del descubrimiento de la esencia de las cosas, ajenas a los intereses de un sujeto abstracto y ahistórico. Mientras que suponer en absoluto que los acontecimientos solo tienen sentido en cuanto se lo asigna el sujeto conduciría sin remedio a un relativismo arbitrario, válido para cada sujeto particular, en este caso la investigación se vuelve un proceso atrapado en las certidumbres vivenciales de cada individuo, en un acto solipsista y caprichoso. La actividad significadora del sujeto en y desde su situación es efectivamente ineludible y en todo caso su posterior modificación ha de ocurrir mediante la reflexión y el análisis crítico. Aquí nos parece importante señalar que el sentido asignado al hecho problemático, está presente en todo el proceso y que siempre transita por la asignación anticipada, la tensión con el sentido emergente y construido socialmente, y el enriquecimiento de la significación. Aunque se antoje contundente, podemos asegurar a partir de lo enunciado, que *la comprensión no es un logro del momento último, sino una condición de la inteligibilidad del proceso de investigación*. Queda en pie como problema abierto la existencia del sentido “propio” del objeto, que sugiere su carácter ajeno al acto significador de sujeto, o lo que es lo mismo, proponer una esencialidad objetiva al margen de la acción cultural de quien investiga suponer “la cosa en sí” como situación positiva, objetiva y preexistente a “la cosa para nosotros”. En este breve ensayo no llevaremos esta discusión hasta el agobio, en cambio sugerimos pensar el sentido “propio” del acontecimiento como el indicio de su especificidad, algo cuyo carácter social e histórico rebasa al sujeto como individuo, pero que le es accesible en tanto lo asume desde una posición crítica, esta sugerencia implica la conjunción del sentido emergente del sujeto investigador con el supuesto sentido “propio” de los hechos, pues la advertencia y relevancia del indicio es ciertamente un acto de significación del sujeto. Ahora bien, dicha relevancia es una anticipación necesaria y puede dentro del campo de las posibilidades llevar a la captación de la especificidad del objeto. Con esta orientación proponemos traducir el sentido propio del

objeto en lo peculiar y específico que dota de sentido e inteligibilidad al proceso de investigación en la perspectiva constructivista.

La asignación del sentido como acto de comprensión implica la llamada *connotación* del objeto de estudio, es decir, cuando se hace relevante o significativo un hecho, no sólo se pone en juego un referente teórico, sino también una posición valorativa que remite al interés y a la ética del investigador. Nunca han de sobrar los esfuerzos por evitar los reduccionismos teoricistas cuando se consideran las acciones del sujeto en su confrontación con el campo problemático en el que delimita su objeto de investigación.

Otra manera en la que se realiza el sujeto en situación frente a su campo problemático, asumido como un proceso complejo, es la *explicación*. Al igual que en el punto anterior, el acto de explicarse las cosas no corresponde únicamente al momento final, ya desde los comienzos del proceso el sujeto hipotetiza, es decir, conjetura explicaciones provisionales, mismas que se van enriqueciendo en la medida que se amplían los horizontes referenciales: suponer una respuesta a las preguntas iniciales que se hace el sujeto en su situación; la contextualización que se da a las preguntas al comunicarlas con otros, supone también ciertos argumentos que se esgrimen para hacer ver su pertinencia; también hay ciertas respuestas basadas en la intuición y la especulación, éstas se contrastan con los prejuicios y creencias; cuando se opina de hechos se aventuran respuestas; el momento de traducción del conjunto de preguntas a la problematización del hecho implica un transitar de las respuestas parciales a una respuesta global; la reflexión y el análisis crítico tal vez más que cualquier otra forma de actuar del sujeto, sugieren un proceso enriquecedor de respuestas; desde luego la actitud heurística es posible sólo en términos de respuestas probables; por último, el comprender la cosa es suponerla estructurada y por ende constituye un avance en la inteligibilidad de su respuesta, hasta llegar a la explicación del problema planteado como culminación del proceso de investigación.

En lo anterior hemos efectuado una equivalencia entre responder a un problema y su explicación, que ocurre como un proceso aproximativo y constructivo que prioriza la positi-

vidad de los hechos, pero que hace imprescindible el papel de ciertos referentes teóricos y una perspectiva metodológica. Se infiere entonces que la explicación de la situación problemática que asume el investigador como su objeto de estudio, no es una mera descripción discursiva, sino fundamentalmente un uso de los referentes teóricos que den cuenta de la positividad del problema y sobre todo de su especificidad. Aquí se ve con mayor claridad el papel de la teoría como sustento de explicación, que parte de la reflexión sobre las opiniones y el conocimiento cotidiano del sujeto en situación, y no como la extrapolación de un teorema general al campo particular del objeto de estudio. Más aún, puede afirmarse que el simple enunciado interrogativo se elabora en tanto se le supone una respuesta; desde este momento inicial la construcción de una explicación se efectúa en un campo de respuestas que se van modificando desde los referentes teóricos en un proceso condicionado por la situación cultural del sujeto. La razón de esta discusión es que intentamos cuestionar el mito del llamado "marco teórico" y su papel en la perspectiva verificacionista de la investigación, en la que se supone que el problema planteado no debe perturbarse con respuestas apresuradas, que requiere una redacción formal de la hipótesis, la que será verificada desde la generalidad el marco teórico, esto es, hay preguntas puras y ajenas al campo de la teoría, como hay teoremas puros y ajenos al campo de problemas, que en todo caso se unen a través de un puente deductivo, de lo general a lo particular. Bien visto el asunto, el binomio pregunta respuesta, se da en términos de una relación dialéctica, una supone la existencia de la otra, la complejidad de la primera supone la estructuración teórica de la segunda así pues, el proceso constructivo del problema hace posible, a través de aproximaciones, la construcción de explicaciones desde la teoría o a través de la generación de nuevos referentes teóricos o reconceptualizaciones para dar cuenta de la especificación del objeto delimitado en un campo problemático.

Después de mostrar que el campo de confrontación del sujeto con su campo problemático es amplio y complejo, estamos en condiciones de enunciar una cuarta tesis:

El sujeto conoce en situación a través de la intuición, la especulación y la confrontación; desde sus saberes prácticos, experiencias, prejuicios, sospechas y equivocaciones, construye estrategias para enfrentar las dificultades y los conflictos en situación de habla más o menos limitada.

El campo de confrontación del sujeto con el objeto, delimitado por su especificidad en un campo problemático y la propia construcción de éste, en el caso de la investigación, se enriquece y configura en una situación más o menos compleja a través de problematizar y reflexionar sobre el proceso: analizar críticamente, estructurando conceptualmente la realidad problematizada; asumir actitudes heurísticas e hipotetizar; asignar sentido a la cosa para hacerla comprensible y connotarla; explicar en tanto se dan respuestas aproximativas al problema; todo ello con la inclusión de la teoría para la comprensión de la especificidad del objeto de estudio, y la situación de habla como una comunicación significativa, pletórica de argumentos y explicaciones.

Vale intentar un resumen de toda la concepción que se ha presentado en torno al sujeto que investiga, en tanto expresa su práctica crítica en una situación concreta:

La investigación es un acontecimiento significativo en la realización cotidiana del sujeto; su posibilidad radica en la disposición crítica y reflexiva de quien pretende investigar frente a su situación concreta. El proceso de investigación se hace posible cuando el sujeto construye un campo problemático que remite a ciertos hechos inexplicables, incomprensibles o inéditos de su cotidianidad. La noción del objeto de investigación refiere al resultado de un proceso complejo que parte de una reflexión que el sujeto hace de y desde su situación, de la problematización de ciertos hechos mediante un análisis crítico para construir un campo problemático, cuya posibilidad reside en el ejercicio crítico de sus saberes y la ampliación de sus referentes con algunos elementos teóricos pertinentes. La concepción de un objeto de investigación remite a la delimitación específica de una relación en su campo problemático construido. El proceso constructivo del objeto expresa análisis crítico y retornos reflexivos; pero también se hacen presentes la comprensión y la explicación a lo largo

del proceso y no como expresión peculiar del momento final, hecho que sugiere y permite proponer a la investigación como un itinerario aproximativo, a través del cual se construye una explicación a los hechos asumidos inicialmente como inexplicables; un proceso que permite comprensión y aproximación de acontecimientos, vistos como ajenos y sin sentido en un primer momento. La inteligibilidad del quehacer del sujeto en una investigación refiere a la estructura analítico conceptual que expresa las interrogantes y prefigura las líneas de trabajo, su presentación esquemática expresa las relaciones en términos más claros y precisos que como aparecen en el cuestionario inicial.

Consideramos que con esta discusión introductoria hayamos presentado la riqueza y la complejidad de la investigación, sus vínculos estrechos con el conocimiento cotidiano y la centralidad de hacer inteligible la confrontación con el objeto delimitado por su carácter específico en el campo problemático, desde la peculiar situación cultural del sujeto. Si esto hubiese sido recuperado, entonces estamos en condiciones de proceder a la discusión del proyecto de investigación, como expresión positiva de la intencionalidad e inteligibilidad ante una problemática que exige respuestas y desde luego transformaciones. Vale la pena señalar que la diversidad de acciones propuestas para configurar el campo de confrontación del sujeto objeto, no supone secuencia, orden y linealidad, por el contrario, se puede aseverar que las reflexiones y los retornos reflexivos, el ejercicio crítico de los saberes del sujeto, la problematización a través del análisis, la estructuración de condiciones de inteligibilidad, quedan, por así decirlo, integrados como disposición sapiente de quien pretende investigar en la interpretación, indagación y pensar en la diferencia frente a la realidad, es decir que su presencia ha de ser considerada a todo lo largo de un proceso, cuyo carácter principal es la realización crítica del sujeto protagonista, en la construcción de explicaciones a los problemas asumidos como objeto de investigación.

El orden que imagina nuestra mente es como una red, o una escalera, que se construye para llegar a algo. Pero después hay que arrojar la escalera, porque se descubre que, aunque haya servido, carecería de sentido.

Umberto Eco

Capítulo 1

PROYECTOS DE INVESTIGACION

De aquí en adelante intentaremos abordar los problemas más concretos de la investigación educativa, aquellos que se relacionan con criterios metodológicos o con procedimientos estrechamente vinculados con la concepción teórica que sustenta el investigador.

Nuestras reflexiones y comentarios recorrerán un itinerario que en cada caso parte de las dificultades a las que se enfrenta con mayor frecuencia quien se propone realizar una investigación; se ofrecerá en lo posible la proposición de algunas tesis básicas que ligen las nociones y opiniones de los docentes en su situación cotidiana, con la estrategia constructivista de investigación ofrecida en los apuntes de las primeras páginas, también se pretende incluir algunas sugerencias prácticas que reclaman una discusión que no soslaye las condiciones concretas de la institución en la que se ha de realizar la investigación, para recuperar así la situación de los docentes.

Comencemos por una de las cuestiones más debatidas y acaso menos comprendidas: los proyectos de investigación. Esos documentos que expresan los propósitos del presunto investigador, en los que se fundamenta y justifica la necesidad de resolver ciertos problemas, y que establece un compromiso de realización de actividades en determinadas condiciones y cierto tiempo. Por cierto, reducidos usualmente a un requisito formal y encajonados en un formato o instructivo administrativo.

Las dificultades que se suscitan en este caso, resultan de una creencia aceptada sin más; de una manera acrítica e inflexible de concebir los proyectos de investigación que genera

confusiones y hace incuestionables algunos supuestos, los que a su vez hacen irrelevante e ilusorio el quehacer de los docentes investigadores.

Se piensa, en efecto, que el punto de partida de un trabajo de investigación, lo previo es la elaboración de un documento, concebido con la prefiguración puntual de los procedimientos y etapas. En este campo de supuestos, la realización del proyecto se inscribe en la noción de una mera ejecución programada de actividades, lo objetivos son sin más, reiterados comentarios de un resultado anticipado, que solo ha de ser verificado. Abundan las definiciones de objeto, hipótesis, planteamiento del problema, método y marcos referenciales; se reduce la noción de proyecto a una simple tarea de redacción precisa y clara. De este modo se empobrece la concepción de proyecto, se eluden las dificultades de su elaboración, no se le asigna un tiempo a esta fase, en suma, se le considera un requisito administrativo que impone, a través de un instructivo, un conjunto de actividades formales y ordenadas.

Ahora bien, más allá de las restricciones que imponen los criterios administrativos para la realización de investigaciones, es importante señalar que la manera como se concibe un proyecto de investigación es un asunto de la formación profesional del docente y de los ambientes académicos y culturales en que labora, pues si los propios docentes que expresan voluntad por hacer investigación, la conciben pobre o trivial, o están convencidos de las posiciones positivistas, aunque no hubiesen restricciones institucionales, es improbable que emerjan nuevas prácticas en este quehacer.

Digamos que la elaboración de un proyecto de investigación es una cuestión cultural, pues si se tiene de éste una concepción pobre o formal, más allá de restricciones administrativas, no significa que el problema se resuelva. Ya en una ponencia publicada por la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano¹ se anota lo siguiente:

“Tal vez uno de los errores más frecuentes es iniciarse en la investigación educativa con la elaboración de un proyecto; el asumir esto como un punto de partida, propicia que uno se

enfrasque en la decisión de elegir entre una gran variedad de formatos.

Con frecuencia se atora uno en las dificultades técnicas de la redacción y como suele ocurrir con los remedios comunes para los síntomas patológicos, nos llueven sugerencias y recomendaciones que refieren a otros formatos y a distintos diseños. Conclusión: la elaboración de proyectos de investigación se traduce en un problema de elección entre varios modelos, sin que se descarte la propuesta del “modelo verdadero y único”; del auténticamente científico y válido y con éste el encasillamiento y la rutina de la investigación”.

Hemos apuntado someramente las dificultades que por ahora aún se les presentan a los docentes que pretenden hacer investigación. Una apreciación de las dificultades como algo insuperable y decisivo, conduce a una opinión aceptada y generalizada en la actualidad, de que el docente no puede conjugar su trabajo en la enseñanza-aprendizaje de conocimientos escolares, con sus propósitos y prácticas como investigador. Se dice que docencia e investigación son actividades con lógicas distintas, excluyentes o incompatibles.

Acaso no sea del todo pertinente incluir aquí el debate que ha suscitado la apreciación de las dificultades del docente para hacer investigación, no obstante, la estrategia constructivista que proponemos, por su propio carácter protagónico, reclama por lo menos la presentación de algunas ideas, tan solo porque el debate sobre docencia e investigación puede formar opiniones importantes en la situación cultural del docente que acentúen las dificultades e impidan que la investigación sea considerada como una opción para la transformación de la vida escolar.

Al respecto consideramos importante que se distingan en la investigación que pretenden hacer los docentes, los argumentos que refieren a *las dificultades* de su situación, las proposiciones sobre su *pertinencia*, de las *capacidades* requeridas a los docentes, *la necesidad* de conjugarla con la docencia, y finalmente, *las posibilidades* de su emergencia en las condiciones actuales de la institución escolar.

En efecto, las dificultades que enfrentan los docentes para incorporar a su quehacer cotidiano la investigación, refie-

ren a restricciones administrativas, estilos de los directivos y funcionarios, condiciones laborales, concepciones elitistas sobre la producción de conocimientos y a las pesadas hipotecas que impuso la tradición positivista, es decir, refieren a un campo cultural propio de los órdenes institucionales que los niegan como sujetos activos, capaces de instituir nuevas prácticas, dijérase que las dificultades pueden ser superadas en tanto ocurran procesos instituyentes de prácticas culturales distintas.

Las nuevas corrientes educativas que proponen procesos constructivistas de aprendizaje escolar, requieren transformar el ejercicio docente en su acontecer cotidiano, cuya posibilidad reside, no en investigaciones macrosociales cuantitativas o de diagnóstico desde instancias directivas (aunque todas ellas puedan ser complementarias), sino investigaciones cualitativas sobre problemas cotidianos de la realidad escolar, mismas que exigen el papel protagónico de los docentes. Deriva de lo dicho que la investigación que realice el docente para transformar la vida escolar es pertinente y desde luego necesaria.

En la actualidad es un hecho insoslayable que los docentes no cuentan con una formación para hacer investigación, es de sobra conocido que en las escuelas formadoras de docentes, persisten los criterios que remiten el ser maestro del perfil del egresado al mero dominio de técnicas y métodos didácticos; el eje básico de la formación se sustenta en el carácter prescriptivo de la pedagogía, en el deber ser basado en la responsabilidad y la vocación que exige la noble tarea de enseñar y redimir. Sin embargo, el asunto de la incapacidad no remite a imposibilidad, sino a impreparaciones, hecho que se resuelve con la apertura de espacios de reflexión y capacitación. Al respecto consideramos particularmente importante la experiencia de los cursos talleres de investigación educativa que organiza el CCECMEM en las Escuelas Normales del Estado de México.

En resumen, sostenemos que el debate ha sido planteado en términos equivocados, que si bien existen dificultades de tipo administrativo; imprecisiones en la caracterización del hacer investigación con el ejercicio crítico de la docencia y la transformación de la vida escolar; y la ausencia de apoyos for-

mativos; en ningún caso, la problemática remite a la imposibilidad de que los docentes conjuguen su papel enseñante con la investigación: superar las dificultades, resignificar la investigación desde la perspectiva de elevar la calidad educativa y propiciar los cursos de capacitación, pueden en la actualidad revertir las opiniones en contra y alentar la participación de los docentes en el quehacer investigativo.

Ahora bien, intentaremos articular las reflexiones actuales sobre la disposición, las dificultades y posibilidades que presentamos antes con la tarea concreta de elaborar proyectos de investigación por parte del docente: podemos aseverar que la elaboración de un proyecto de investigación es un proceso sumamente conflictivo, en el que se transita de los cuestionamientos que el sujeto hace en su situación, de su conocimiento cotidiano y sus saberes prácticos, a la construcción del objeto de estudio y el método. Desde esta perspectiva, proyectar una investigación implica construcción y reflexión profundas, remite a un trabajo que no supone elección del tema, y no se reduce a la superación de dificultades propias de la redacción. Bien visto el asunto, un proyecto de investigación es el resultado de una práctica que se concreta en la construcción de un campo problemático, la apropiación de ciertos referentes metodológicos y la revisión crítica de procedimientos y técnicas de trabajo.

El proyecto de investigación es la toma de conciencia de la estrechez de los horizontes referenciales y de los encajonamientos propios de una concepción positivista; es superación crítica de esa concepción reduccionista de proyecto basado en meras correlaciones, definiciones formales y la supuesta existencia del método único de carácter científico. Al respecto señalamos, a manera de tesis, que el proyecto de investigación, asume su situación y la problematiza, aclara y justifica sus intenciones, se ubica críticamente y hace inteligible el proceso sin soslayar los conflictos ni sus limitaciones. Este rasgo definitorio de un proyecto de investigación —hacer inteligible un proceso a ser transitado— exige sean cumplidos por lo menos dos requisitos: primero, establecer una correspondencia entre la problemática que hace significativo y relevante el objeto de investigación y la estructura conceptual que se configura para hacerlas entendibles; segundo, hacer de esa

correspondencia un campo de reflexión y cuestionamiento, esto como una disposición crítica, necesaria para la investigación basada en la estrategia constructiva. Estos requerimientos pueden justificarse por el hecho peculiar, de que la investigación pone en confrontación las certidumbres con el trastocamiento de éstas y la emergencia de problemas; la situación concreta y compleja del sujeto con el conjunto de supuestos y cuerpos de conocimientos de carácter teórico; la complejidad de los acontecimientos con la lógica de las versiones teóricas; en suma, la disposición racionalizadora del sujeto y la incomprensible positividad de la situación. Tenemos de lo dicho, que el proyecto como concepción se semeja a una propuesta ordenadora que busca hacer inteligible un campo de tensiones, en el cual y con facilidad, uno se puede deslizar hacia alguno de los polos: o bien se privilegia la racionalidad de la teoría y se pretende encajonar con ella la realidad o bien uno se conmueve y asusta ante la crudeza y rudeza de la realidad, y menospreciando el papel de la teoría, termina por buscar la explicación de los hechos desde el campo de su ocurrencia. Por lo dicho, el proyecto de investigación tiene necesariamente un carácter provisorio en tanto expresa y propone un momento transitorio del sujeto en situación: de su proceder basado en creencias, intereses mezquinos y conservación de áreas controladas, a la práctica crítica que trastoca certidumbres, problematiza los acontecimientos y se asume en el marco de expectativas colectivas; de la certeza al cuestionamiento, y de la tranquilidad a la emergencia de tensiones y conflictos.

Existen salidas falsas a las tensiones anotadas y por cierto que se recurre a ellas con mucha frecuencia. La más cómoda y fácil es ignorar las tensiones, suponer una realidad racional que se ajusta al campo explicativo de los cuerpos teóricos, cuadros prescriptivos y enfoques perfectibles para superar ciertos obstáculos para el buen funcionamiento, de este modo se simplifican los hechos, mismos que son cubiertos desde un marco teórico elaborado con anticipación. En los hechos, esta salida provoca una confusión frecuente entre la investigación y la propuesta de soluciones prácticas a los problemas. Las consecuencias suelen ser lamentables: se apresuran respuestas, se busca justificar la investigación con la viabilidad de instru-

mentar soluciones, se erigen ciertas dificultades técnicas o conflictos personales como problemas, los marcos teóricos se convierten en meras guías para mejorar los procedimientos, en suma, se desnaturaliza lo que es investigar y este quehacer se subordina a las pretensiones correctivas de quienes deciden y mandan.

Vale reiterar que la investigación es construcción de explicaciones a situaciones problemáticas (inexplicables, incomprendibles o francamente inéditas). Desde luego que los resultados de una investigación pueden en otro momento fundamentar propuestas prácticas de solución, pero en principio la lógica de la investigación es la explicación y no la corrección. También consideramos válido referirnos a la investigación participativa como elemento importante de los proyectos transformistas de prácticas sociales, en la que bien visto el asunto, cualquier transformación encuentra su posibilidad cuando se entienden los problemas o se explica la naturaleza de las dificultades, así como en un compromiso político con un movimiento que obviamente trasciende a la investigación participativa. Esto lo señalamos porque en este tipo de investigación, es frecuente propiciar la transformación o de suponerla antecedente de la explicación; en tales casos, lo que suele ocurrir es derivar la transformación del proyecto político y no de los resultados de la investigación.

Otra salida, es la que se sugiere en el párrafo anterior, cuando se privilegia alguno de los polos de la tensión. Aquí no acaban las salidas falsas, una particularmente interesante es aquella que en su afán por evitar las tensiones termina por empobrecer el papel de la investigación al eludir toda explicación a los hechos y conformarse con verificar la veracidad o falsedad de ciertas hipótesis.

Podemos concluir esta breve discusión sobre lo que se entiende por un proyecto de investigación, aseverando que *es el producto de un largo proceso de trabajo serio, en el cual, tensiones y conflictos son asumidos críticamente; como una relación dialéctica teoría-experiencia, para hacer inteligible un proceso constructivo de una versión explicativa, fundamentada y racional de los hechos asumidos como campo problemático en un primer momento.*

Visto el proyecto como el producto de la práctica críti-

ca del sujeto en situación y del uso crítico de la teoría accesible en un primer momento, su construcción ocurre a través de ciertas fases que es necesario enumerar.

En primer lugar, la práctica crítica la realiza un sujeto en y desde su situación concreta, esto sugiere pensar que la visión crítica y la superación de opiniones de sentido común, de creencias y prejuicios no es un acto súbito, sino que el itinerario de su acontecer es aproximativo, con retornos reflexivos, persistencias y, con frecuencia, lleno de tensiones y conflictos por las naturales resistencias del sujeto a trastocar su situación. La problematización o primera fase, ocurre en un transitar de las preguntas más obvias, intrascendentes e inofensivas a la asunción crítica de situaciones inexplicables que violentan todo intento conformista ante la situación. En el caso de la investigación educativa, el docente se asume en sus nexos con *la realidad educativa, la vida escolar, las prácticas pedagógicas, cotidianas y las que expresan la constitución social e histórica de la investigación educativa, la situación cultural del trabajo docente, los discursos prescriptivos propios de los órdenes institucionales y los que resultan del acto comunicativo, los mandatos de la política educativa, y la emergencia de conflictos en el cumplimiento de currículo formal.*

La práctica crítica del docente torna compleja, interesante y vasta su situación educativa, en la que vive, sobrevive y se realiza. La explicación concreta del inicial análisis de y desde su situación es una colección arbitraria de preguntas y cuestionamientos, que remiten y se sustentan en arraigadas creencias y certidumbres, expresan anhelos, romanticismos e ingenuidad; se enuncian confusa o formalmente, revelando poca claridad, abundantes prejuicios y resistencias. Ello exige que el cuestionario inicial se asuma a su vez como motivo de análisis, cuestionamiento y reflexión, que propicien rupturas, develamiento de relaciones, relevancia de hechos y superación de prejuicios.

Es sugerente proponer que cada pregunta se analice en su contenido y se reflexione en su sentido, para establecer relaciones y construir de manera provisional una estructura analítico-conceptual que haga posible la inteligibilidad del campo problemático, y en su momento, la delimitación específica de un objeto de investigación, o como se señaló en las notas

introdutorias: *la práctica crítica se expresa en la problematización de la situación concreta y cotidiana del docente.*

Trabajar con la estructura analítico conceptual, para delimitar un problema específico o hacer inteligible lo que se quiere investigar, es una segunda fase en la construcción del proyecto de investigación. Aquí se pone en juego la reflexión y el análisis crítico, así como la significación y la asignación de sentido para proponer la relación específica, el carácter de las situaciones relacionadas, los componentes estructurales que permiten contextualizar y connotar en el campo problemático, la especificidad del objeto de investigación. Este trabajo exige un análisis agudo y serio del investigador, en cierto sentido resulta definitorio del trabajo posterior.

La tercera fase consiste en la organización del trabajo efectuado con la estructura analítico conceptual; en este momento la inteligibilidad del proceso se presenta más concreta, pues la delimitación específica del objeto de estudio adquiere perfiles previos y definitorios del proceso a recorrer; resulta sugerente pensar algunos procedimientos para la delimitación específica del objeto, la caracterización del campo problemático y la prefiguración de actividades a realizar: se propone la ubicación temática del objeto específico a investigar, la definición del nivel de análisis; se realizan los recortes de la realidad y se advierten las posibilidades, dificultades, necesidades, recursos y propósitos teóricos del investigador. Vale agregar que la *ubicación temática del objeto de investigación* consiste en su inscripción dentro de las líneas de desarrollo de las distintas teorías o disciplinas educativas y exige de una reflexión teórica sobre el objeto; *los recortes de la realidad* priorizan la reflexión sobre la existencia positiva del objeto; *el nivel de análisis* establece y ubica al sujeto en su situación cultural concreta, permite aclarar los enfoques de la posible apropiación del objeto de investigación y revela las peculiaridades del nexo que se construye entre el sujeto y el objeto; digamos que establecer el nivel de análisis reclama una reflexión sobre los enfoques y posibilidades especificadoras del sujeto. En este caso, es importante también reflexionar sobre la viabilidad, la relevancia y la pertinencia de la delimitación específica del objeto, finalmente *la perspectiva cultural del sujeto* se configura como un acto de autorreflexión sobre la disponibilidad

de recursos teóricos, la distancia que el sujeto guarda con respecto al desarrollo teórico, los debates y las expectativas que genera el objeto de investigación, así como la explicitación conciente de los propósitos particulares del sujeto.

Podemos agregar que la ubicación temática y los recortes de la realidad refieren respectivamente al campo teórico y al positivo del objeto en construcción, mientras que el nivel de análisis y la perspectiva cultural remiten al sujeto en situación, a la toma de conciencia de sus posibilidades e intenciones. Estos cuatro momentos reflexivos no admiten la pretensión de ser atendidos de manera aislada, su emergencia ocurre en tanto se reflexionan como una relación dialéctica del sujeto con el objeto.

Acaso resulte esclarecedor el siguiente esquema:

Delimitación específica del objeto de investigación

Momentos reflexivos

Reflexión sobre:

Ubicación temática:	el campo teórico del <i>objeto</i> , especificación del desarrollo disciplinario.
Recortes de la realidad:	la positividad y tópico del <i>objeto</i> especificidad en el campo problemático.
Nivel de análisis:	la situación teórica del <i>sujeto</i> : enfoques, estilos posibles para denotar y connotar la especificidad.
Perspectiva cultural:	la situación concreta del <i>sujeto</i> ; recursos y propósitos en la especificación posible.

Los cuatro momentos pueden resumirse en la siguiente forma: *la construcción de un objeto de investigación es la delimitación específica de una relación en un campo problemático*; se realiza como una estructuración conceptual, significativa y comprensible de un campo problemático, que aproxima a la inteligibilidad del proceso de investigación y a la toma de conciencia de la relación compleja praxis conocimiento del sujeto con el objeto; inteligibilidad expresada en la relevancia del objeto, su nivel de desarrollo teórico, la positividad de su existencia, el enfoque para captar su especificidad y los recursos, posibilidades, expectativas y propósitos del sujeto investigador.

El trabajo anterior reclama ser recuperado por escrito en un primer documento que hará posibles nuevas reflexiones, análisis y estructuraciones, las que apuntarán a la construcción de la perspectiva metodológica, es decir, en tanto se asume el proceso como inteligible y se es consciente de las intenciones y posibilidades, entonces se puede dar la discusión sobre los elementos y criterios metodológicos. Aquí sólo advertimos que la estructuración se enriquece con la inclusión de un trabajo de recuperación teórica para dar solidez y profundidad a la reflexión y al análisis crítico, también anticipamos que los puntos más importantes de la perspectiva metodológica: la pertinencia de los referentes teóricos, la especificidad de las relaciones, la positividad de la estructura analítico conceptual, la concepción de sujeto como base del llamado universo de la investigación, la advertencia de sentido de cambio en las tendencias y coyunturas del acontecimiento o del proceso, no aparecen como procesos ajenos a la construcción del objeto de investigación, sino que son continuación y profundización de la delimitación específica. Acaso la diferencia reside en que mientras la construcción del objeto es estructuración de interrogantes —de ahí su carácter analítico—, la perspectiva metodológica es también estructuración, pero que apunta a la construcción de explicaciones fundamentales, ambos procesos remitidos a la situación cultural de investigador.

Desde luego que la discusión sobre la metodología ha de ser también documentada en un segundo escrito propositivo, mismo que se ha de confrontar con las prácticas culturales propias de la institución, para abordar asuntos importantes

como la viabilidad y relevancia de la investigación, los apoyos, recursos, tiempos y los insoslayables obstáculos. Por lo dicho hasta aquí, se pueden distinguir dos criterios valorativos del proyecto de investigación: *la inteligibilidad del proceso y la viabilidad de su realización*; la primera es asunto de una reflexión sobre la compleja relación praxis conocimiento del sujeto con su objeto; la segunda es una cuestión de carácter práctico; una se base en la fundamentación, la justificación y los propósitos del proyecto; la otra se prueba en la realización posible y concreta, que deriva de la situación institucional. Digamos que *lo propio del proyecto de investigación es hacer inteligible el proceso, dadas las intenciones y precisas las posibilidades de quien pretende realizar la investigación*. Frente a un campo problemático que se construye a través de su práctica crítica en situación concreta.

Sería un azar demasiado portentoso que la realidad coincidiera luego con una llave tan complicada, preparada de antemano ignorando la forma de la cerradura.

Ernesto Sábato

Capítulo 2

CONSTRUCCION DEL OBJETO DE INVESTIGACION

Consideramos importante iniciar esta discusión con base en las tesis enunciadas en la *Introducción* y la concepción de proyecto de investigación que se presentó en el apartado anterior, para incorporar desde las primeras tareas las dificultades y las limitantes del proceso, las disposiciones requeridas al docente y la pertinencia del quehacer investigativo. Esto porque la educación se efectúa en un campo sumamente complejo dado su carácter social, el cual es de suyo inabarcable por un sujeto particular, quien queda atrapado frecuentemente en espacios muy estrechos y se consume en los mandatos de su "rol" asignado.

Así ocurre con el funcionario, autor del discurso de política educativa, quien a pesar de los importantes recursos a su disposición, difícilmente tiene acceso y conocimiento de las condiciones reales en las que se legisla, planea y organiza, más lejos todavía está del momento en el cual sus mandatos políticos son traducidos en prácticas sociales en el ámbito escolar por los maestros de grupo. De manera análoga puede hablarse del legislador, más interesado en manifestar los objetivos partidarios, influir en los sistemas de decisión política, oponerse o serle fiel a la burocracia, que en conocer las condiciones organizativas y operativas sobre las que legisla; el planeador, acaso sea el que más se rige por supuestos, sobre los cuales erige programas que revelan desconocimiento de las condiciones culturales que permean y dan forma a la vida escolar. El maestro de grupo no tiene una situación privilegiada, si bien su trabajo docente es la realización concreta y positiva de la política educativa, y es el protagonista decisivo de los rumbos

de la educación, suele en cambio perderse en el aislamiento y rutina del trabajo áulico, si bien en este es más propicio el acto de comunicación; *el aula como espacio apropiado por el docente es también un lugar que lo atrapa y le dificulta conocer múltiples determinantes de su quehacer*; no tiene acceso los sistemas de decisión, le es asignado un “rol” didáctico instrumental con fuertes cargas administrativas, el espacio escolar se privilegia y aísla de la comunidad, el docente se realiza en relaciones autoritarias que impiden la libre comunicación, su rutina diaria transcurre en un manejo acrítico del programa y en una imposición de actividades de aprendizaje. En suma, la realidad educativa se vive, desde situaciones limitadas por los sujetos, cuyo conocimiento cotidiano dista mucho de abarcar en extensión y profundidad la especificidad de los determinantes de su proceder. No puede ser de otra manera, la complejidad del quehacer educativo rebasa la posibilidad de un conocimiento pleno por cualquiera de quienes intervienen y lo protagonizan, sean funcionarios, docentes o destinatarios.

El sujeto se expresa y realiza en situación cultural; el docente investigador se expresa y realiza en un cierto campo de la realidad educativa, esto es, su situación cultural está delimitada por las acciones posibles dentro del sistema educativo, el ámbito escolar, la ubicación dentro de la institución y las características de su situación de habla o comunicación posible. Las limitantes anotadas configuran, no obstante, todo un campo de posibilidades para el cuestionamiento o como se señalan en la ponencia:

“La vida escolar y en general la realidad educativa, se ofrecen como una compleja red de relaciones, semiocultas por una inacabable lista de definiciones formales, prescripciones y supuestos teóricos que poco tiene que ver con esa realidad y que distan mucho de explicar y hacer comprensibles los procesos educativos”.

“Tal vez lo típico y peculiar del trabajo docente, sea el peso de la moralina basada en abundantes supuestos que es necesario cuestionar. No es aventurado afirmar que los hechos educativos reclaman ser inventariados o, como se dice, documentar su cotidianidad. Tampoco es excesivo asegurar que hoy es necesario recuperar críticamente su historia, pues

el dominio que ejercen las versiones históricas oficiales, poco espacio dejan para la reflexión”.

“Esta panorámica explica las dificultades de la actividad investigativa. En reciprocidad, podemos también apreciar la riqueza de los cuestionamientos y la magnitud de las tareas que hay que cumplir para hacer inteligibles esos procesos tan importantes en la transformación de este mundo que nos tocó vivir”

En este ensayo centraremos la discusión en el docente, ese sujeto que protagoniza día con día las dificultades de su quehacer en un espacio regimentado y organizado: la institución escolar. El maestro de grupo que pretende con todo derecho la apropiación de su materia de trabajo, el que puede humanizar la formación de las nuevas generaciones y vitalizar con su actividad la escuela, el que está en posibilidades de cuestionar, criticar, construir y transformar; por último el que puede reestablecer una comunicación con sentido en el trabajo del aula, reivindicar una voluntad de saber y, en su momento, resignificar la cultura nacional desde los intereses del pueblo.

Sin embargo, no basta con mostrar que la realidad educativa puede pensarse como campo para ser problematizado, ni es suficiente con llamar a los docentes a preguntarse sobre su quehacer; la construcción de un objeto de investigación exige una actitud crítica y en muchos casos hasta irreverente, pues como después se advertirá, es necesario poner en la mesa de la discusión abundantes mitos formados y fundamentados en el pasado histórico; es impostergable desmitificar la tradición y sospechar de las verdades sustentadas en la experiencia. En efecto, como se señala en la ponencia: “. . . se reclama una actitud crítica que haga posible el tránsito del cuestionamiento a la problematización de las distintas versiones sobre el quehacer educativo; pues una actitud pasiva, remite sincera o simuladamente el cumplimiento de esos mandatos, reconocerse en los supuestos formales, o a los estados de inquietud y preocupación. Vale la pena abundar en el asunto. Si un docente, por ejemplo, hace abstracción de las condiciones sociales de su actividad profesional; si acepta sin cuestionar la rigidez institucional que frecuentemente se vive en las escuelas; si supone que las técnicas de la enseñanza y los criterios

de evaluación dan cuenta de los propósitos de la educación y son suficientes para realizar esta actividad; si está convencido de las funciones formales que desde el liberalismo se le han asignado a la educación; si, en suma, se identifica con el discurso oficial de la cúpula administrativa o si siente interpretados sus intereses y expectativas, entonces ese docente su trabajo no se le presenta problemático.

Basta en cambio, considerar el peso que tiene la pobreza de recursos económicos, la marginación de la vida cultural, la violencia física y moral de la sociedad, la irracionalidad del sistema político y económico, para darse cuenta de que su actividad profesional poco tiene que ver con los propósitos humanistas de la educación. Basta una mirada crítica para darse cuenta que los controles administrativos de la institución escolar, muchas veces obstaculizan la actividad docente; que en su generalidad los actos rituales de la vida escolar son irrelevantes para la formación cívica y moral de los educandos; que hoy las concepciones de enseñanza, aprendizaje o evaluación, requieren ser reflexionadas y analizadas, porque no dan cuenta de muchos problemas que se suscitan en el trabajo del aula; que la relación educación-sociedad hoy debe ser repensada; que las teorías educativas hay que asumirlas como objeto de reflexión, pues abundantes hechos quedan sin explicación; que la distancia del discurso de política educativa a la realidad de la vida escolar crece y se complica por ser conjunción de múltiples intereses políticos. En suma, *de la reflexión y el análisis, del cuestionamiento y la crítica, se asume la realidad educativa como un campo problemático que reclama ser investigado*".

"De lo anterior se desprende que la condición necesaria que hace posible la investigación, es el cuestionamiento de la realidad escolar, el preguntarnos sobre la legitimidad de las acciones o la validez de las explicaciones, es decir, *partir de la realidad concreta y su problematización*. Esta asceveración, desde luego que no es nueva, no obstante su reivindicación es necesaria, si tomamos en cuenta la panorámica de la investigación educativa, y en particular, la situación de los docentes que responden a la convocatoria para realizar esa actividad".

Los párrafos anteriores ofrecen de manera general algunas situaciones concretas a las que el docente puede referirse en

su interrogantes. No es el propósito adelantar o precipitar la discriminación de ciertos problemas relevantes o de sugerir distintos niveles de análisis; sin embargo, puede ser ilustrativo o indicativo cuestionar desde la situación concreta y cotidiana del maestro los siguientes acontecimientos: *las peculiaridades del trabajo docente* y sus complejas relaciones con la burocracia, los estudiantes y los grupos sociales interesados en las condiciones, propósitos y rituales de las prácticas sociales del magisterio; *los procesos definitorios del aprendizaje* que ocurren en el aula, condicionados o propiciados por el complejo vínculo maestro-alumno; *las prácticas propias del ámbito escolar* que indican las relaciones de la educación con la sociedad; *los comportamientos estructurales del sistema educativo*; los procesos educativos que ocurren en tanto expresión de *un currículo como propuesta de la institución*, en fin, *la historia de las prácticas pedagógicas* que pueden explicar varios problemas de actualidad.

La lista anterior expresa por ahora algunas líneas específicas que los docentes se han planteado para investigar su realidad, que han ido construyendo mediante una disposición crítica para resignificar la investigación y la relevancia de sus productos. Este proceso, en el que se da la problematización de la realidad escolar, nos permite abordar los siguientes puntos de un proyecto de investigación, que se desprenden de esta fase llamémosla inicial.

2.1 Preguntas iniciales, cuestionamiento y problematización de la realidad educativa desde la situación docente

Para comenzar, es necesario precisar el sentido y el contenido de los términos con los que se refieren a las posibles maneras de interrogar, antes de presentar algunas líneas problemáticas de la investigación educativa. Cuando hablamos de *preguntas iniciales* de un proceso problematizador de la realidad, nos referimos a *las que expresa el sujeto como disposición voluntaria para hacer investigación*, pues el docente en el ejercicio cotidiano de un trabajo suele hacerse otro tipo de preguntas; en este caso éstas apuntan sobre todo a la superación de dificultades técnicas o de procedimientos: cómo enseñar tal o

cual tema, qué actividades pueden ser más adecuadas o útiles, cómo evaluar con mayor objetividad o qué tipo de ejercicios refuerzan mejor los aprendizajes.

Las preguntas con las que se pretende iniciar una investigación tienen en cierta forma una intencionalidad distinta, suelen ser más generales y responden a cierta manera de imaginar lo que es investigar. Lo que queremos destacar es que las preguntas siguen sosteniéndose en supuestos, creencias y prejuicios, a la vez que expresan romanticismo, ingenuidad o apresuramiento en lograr soluciones prácticas. Con la palabra *cuestionamiento* nos referimos a *ciertas interrogantes que el sujeto hace a los contenidos y al sentido de sus preguntas iniciales*, cuando con una actitud más crítica y reflexiva se reconoce en los problemas, se incluye en el ámbito del cuestionamiento; mientras que cuando hablamos de *problematización* suponemos *un proceso de análisis, traducción y estructuración, efectuando sobre las preguntas iniciales y los cuestionamientos*, cuando establece relaciones significativas y se rescata la complejidad de los hechos, los procesos y las situaciones relacionadas, a través de un ejercicio crítico de sus saberes y desde ciertos referentes teóricos. Al hablar de saberes nos referimos a esa manera aguda de interpretar, indagar y pensar en la diferencia desde referentes teóricos.

La distinción de los niveles de interrogación no es un formalismo ni sale sobrando, pues el preguntar, sin remedio se hace sobre supuestos aceptados como válidos y ciertos, el cuestionar sugiere un develamiento de relaciones que suele trastocar los supuestos iniciales, en tanto el sujeto se reconoce en lo cuestionado; por su parte, el problematizar supone enriquecimiento de los horizontes referenciales a través del uso crítico de saberes y referentes teóricos, digamos que el sujeto asume y se asume en los problemas. Aclarado este asunto, en lo que sigue, pretendemos abundar en las características de las líneas problemáticas de la investigación educativa, entendidas éstas como la organización de los cuestionamientos en apartados temáticos, que sugieren determinados niveles de análisis y que hacen aceptables sólo cierto tipo de recortes; apartados que remiten fundamentalmente a la situación del investigador y a su relación con el objeto en construcción.

Vale en este punto, abundar en el estatuto y el contenido

conceptuales de los términos asignados a la actividad interrogante del docente que pretende investigar; esto es, por las regimentaciones, prescripciones, apelaciones moralistas y los "roles" definidos en torno del trabajo docente. La elaboración de preguntas iniciales normalmente remiten a una noción pobre de hecho educativo, que sugiere la idea de una acción o espacio acotado dentro de la situación cotidiana del sujeto.

En efecto, cuando el docente se pregunta no abarca ni agota su situación cultural, no obstante que las preguntas se hagan desde ese pensarse en situación. De este modo, el conjunto de preguntas que un docente hace de su realidad se inscribe dentro de un campo temático limitado y formal, en principio inscrito en una disciplina científica y clasificable en un temario irrelevante. Lo decisivo, sin embargo, es la posibilidad de que de las preguntas iniciales se desprendan ciertas relaciones que organizadas con base en ciertos criterios como la determinación, el condicionamiento, la implicación, la inscripción, la contradicción y otros más, permitan construir una primera estructura, que a su vez haga posible precisar el *acontecimiento*, sus *relaciones*, la *tópica*, los *sujeto* y su *texto*, necesarios para la construcción del campo problemático.

La noción de hecho educativo como una parcela de la situación, tiene un carácter provisorio. Cuando se estructure y problematice, las fronteras se convertirán en relaciones contextuales y la proposición de un acontecimiento se transformará en la centralidad de la posible delimitación específica de un problema, como connotación del mismo. El proceso en el que se configura el hecho educativo y su problematización, no hay que pensarlo como asunto de receta. Aquí es importante rescatar de la ponencia lo siguiente:

El hecho educativo y su problematización "nos remite a una tesis importante sobre la amplitud y la complejidad de la realidad, misma que es vivida por los sujetos de múltiples maneras, en distintas situaciones y relaciones, lo que explica las numerosas significaciones y sus versiones controvertidas, en las que se yuxtaponen nociones, referentes teóricos, saberes prácticos, opiniones legitimadas por la experiencia, en suma, abundantes sociovisiones de la realidad educativa, digamos entonces, que el hecho educativo que asumimos como punto efectivo de partida, remite a una situación del inviduiduo que

deriva de una peculiar significación de las relaciones, en un inicial conocimiento de lo real, que hace explicable y comprensible la sociovisión y la experiencia cotidiana.

“De lo anterior se desprende que la problematización del hecho educativo como práctica crítica frente a la realidad, ocurre en el cuestionamiento de la situación y del papel social asignado al individuo; en la reflexión sobre el cómo se significan las relaciones sociales; en la duda del conocimiento inicial; por último, en el preguntarse sobre la complejidad de lo real que hace insuficiente la explicación o que torna incomprensible y contradictoria la sociovisión que el individuo asume para conducirse y realizarse en su cotidianidad.

Es entendible que de una actitud conformista deriva una aceptación acrítica y pasiva, las preocupaciones bordan en asuntos triviales y en un acatamiento irrelevante y simulado de las órdenes institucionales, el desinterés y la rutina significan entonces la práctica docente.

“No se debiera inferir de lo dicho, que sólo se habla de investigación en cuanto le antecede una práctica crítica. Lo aseverado, más bien nos remite al tipo de investigación que se realiza, es decir, cuando no se problematiza realmente la situación educativa que se vive, las investigaciones que se realizan no trascienden o resultan irrelevantes —otra vez— como un mero cumplimiento administrativo para bordar en lo mismo y más de lo mismo. Basta entonces plantearse una hipótesis más que plausible, llevar a cabo algunas acciones para constatarla y ya se tiene un reporte de investigación”.

Pasemos, pues, a las cuestiones técnicas de este proceso, reafirmando la tesis de que la situación inicial de una posible investigación, es la práctica frente a las condiciones y relaciones de la realidad educativa. La traducción del cuestionario en un arreglo sistemático de relaciones siempre ha de considerarse como estrictamente propositiva; la intención de tal arreglo no busca encajonar o determinar los procesos, en todo caso, considérese como un espectro amplio de posibilidades para la delimitación específica del objeto.

Después de todo lo mencionado, consideramos que es pertinente presentar con cierto detalle algunas líneas problemáticas de la investigación educativa, resaltando el papel que tiene la noción del hecho educativo, los criterios que sustentan

el cuestionamiento, el papel de la teoría, los rasgos distintivos y en su caso, las dificultades y limitantes que se presentan en este momento. Si los lectores desprenden de este apartado algunas referencias para elaborar sus proyectos de investigación, entonces pensemos que este apartado puede desatar una discusión sobre los programas de investigación de las instituciones educativas, hoy tan necesarios.

2.2 Líneas problemáticas de la investigación educativa

La investigación educativa es una actividad creciente y sumamente diversificada. Se acude a ella para elaborar nuevas propuestas y efectuar diagnósticos sobre el funcionamiento de sistemas; para fundamentar y justificar las políticas generales; los agudos problemas de aprendizaje y los del papel social de la escuela, también han propiciado investigaciones a las que concurren especialistas de diversas disciplinas: sociólogos, economistas, antropólogos, desde luego pedagogos y políticos; de manera particular los desarrollos teóricos sobre el currículo, conquistan preferencias para explicar los añejos problemas del aprendizaje escolar y la formación de profesionales, y es de destacarse que los avances sobre la teorización curricular descansan en abundantes investigaciones.

La emergencia del movimiento magisterial, aunque con obstáculos e incomprensiones, presenta una clara tendencia de acercamiento a la investigación educativa. En fin, la elevación de los estudios normalistas al nivel superior ha constituido una amplia convocatoria a los futuros maestros y a los que están en servicio para incorporarse al quehacer investigativo. El panorama anterior obliga a proponer algunas clasificaciones que aclaren ciertos caminos, precisen antecedentes, aproximen a los debates actuales, y también permitan la ubicación de proyectos de investigación en líneas más o menos claras.

Ahora bien, cualquier intento clasificador exige la explicación de los criterios que sirven de base para caracterizar las clases, en este caso, las líneas de investigación. La primera división que es pertinente hacer refiere a las estrategias epistemológicas. Tenemos dos estrategias generales: *la constructivista* y *la verificacionista*. La primera agrupa a las investiga-

ciones que se proponen construir nuevas condiciones de inteligibilidad sobre los hechos, esto es, producir concepciones explicativas mediante proposiciones develadoras de relaciones y estructuras que hacen comprensibles los acontecimientos.

La estrategia verificacionista es tributaria de la tradición positivista cuya lógica general propone o consiste en verificar la veracidad o falsedad de una hipótesis. Por cierto que la versión dominante en los ámbitos educativos es una vulgarización de la llamada investigación científica que proponía partir de hipótesis cuya fuente era la crisis de fundamentos que atentaba a los cuerpos sistemáticos de conocimientos teóricos. Ahora las hipótesis son meras correlaciones irrelevantes y hasta cierto punto simplistas.

Asociadas con las estrategias y centradas en la forma de concebir el conocimiento de los hechos, están dos enfoques generales: *la investigación cualitativa*, vinculada al constructivismo que apunta a la especificidad de los acontecimientos y, no obstante que sus explicaciones construidas sólo responden a ciertos casos particulares, la relevancia de las relaciones develadas sí enriquecen las condiciones para entender la situación general. El otro enfoque se expresa en *la investigación cuantitativa*, asociada a la estrategia verificacionista, propone un uso de modelos matemáticos para objetivar los indicadores y operar la hipótesis, en este tipo de investigaciones el rigor matemático se erige como criterio y sustento de veracidad o falsedad.

Otra manera de clasificar las investigaciones educativas es la que remite al carácter disciplinar del marco teórico como criterio de definición y en el que aquellas encuentran sustentos y metodología. Así se tienen investigaciones sociológicas, antropológicas, las de enfoque económico o político, o las abordadas desde teorías de la comunicación, históricas y epistemológicas.

La importancia de las investigaciones disciplinares sobre la educación es por demás reconocida; su emergencia y proliferación mostraron desde sus enfoques particulares, la complejidad de los procesos escolares y se convirtieron en una prueba de las múltiples relaciones que determinan, condicionan, permean o hacen significativa la realidad educativa, y desde luego mostraron la inoperancia y la ineficiencia, ade-

más de la ausencia de reflexión en la tradición prescriptiva de la Pedagogía. Sin embargo, todo parece indicar que más allá de sus aportes interesantes, las tesis mostraron un carácter general que dejaba pendiente la explicación de procesos específicos del acontecer cotidiano de la vida escolar. Con todo, las investigaciones disciplinares han posibilitado una replanteamiento de los problemas educativos y ofrecen proposiciones explicativas de tal riqueza que aún ahora distan mucho de haber agotado su potencial. Podemos asegurar sin riesgo de incurrir en equívocos o exageraciones que este tipo de investigaciones tiene mucho camino por recorrer y que su estudio es ineludible en cualquier proyecto de investigación.

Hemos presentado hasta aquí las clasificaciones usuales de las investigaciones educativas que responden a criterios de carácter general: *estrategias*, *enfoques* y carácter *disciplinar* de marcos teóricos. Existen además otras clasificaciones que se basan en criterios más particulares o en ciertos momentos que se consideran decisivos en la investigación. Es el caso de clasificar investigaciones desde la perspectiva metodológica. Es usual referirse a investigaciones etnográficas, clínicas, experimentales, estadísticas o descriptivas. Al respecto, es necesario señalar que el criterio metodológico para tipificar investigaciones se desliza en ocasiones a las concepciones reduccionistas del método y se llega al abuso y se habla de investigaciones documentales, informativas u orales, en las que más bien se hace referencia a cierta técnica o instrumento.

Acaso resulte más interesante hablar de aquellas investigaciones que se clasifican con base en el objeto de estudio, las que se refieren a la relevancia que tienen ciertos momentos o espacios específicos de la realidad educativa, y cuya importancia está en que sugieren la configuración de amplios programas de investigación. En este caso se habla de investigaciones áulicas y las de vida escolar. Vale destacar dentro de este tipo de investigaciones, las del desarrollo del currículo, porque efectivamente han producido nuevas condiciones para entender el hecho educativo o han develado nuevas relaciones sociales en la institución escolar, tanto las que se realizan para fundamentar propuestas como las que se hacen en los seguimientos. Acaso estas investigaciones han logrado un acercamiento interesante al acontecer educativo, asumido éste no

cómo áreas parciales, sino en la totalidad de sus relaciones, además de que han incorporado un buen número de las proposiciones que aportaron las investigaciones disciplinares.

Por último, mencionamos los tipos de investigación que remiten al papel del sujeto, en este caso se habla de las participativas, las críticas, algunas experimentales, las tipológicas y las histórico pedagógicas. Acaso sea pertinente no obstante su carácter superficial, presentar un diagrama en el que se relacionen los distintos tipos de investigación con los criterios desde los que se efectúa la clasificación. Este puede aclarar el sentido de ciertos debates y la importancia de los tipos de investigación, o en su caso, hacer evidente la intrascendencia de muchas discusiones y la ausencia de sustentos en las llamadas preferencias personales:

Criterios de clasificación

Tipos de investigación

Estrategia epistemológica	- o constructivista - o verificacionista
Enfoques significadores de conocimiento	- o cualitativa - o cuantitativa
Carácter disciplinar de los referentes teóricos fundamentales.	- o sociológicas - o antropológicas - o económico políticas - o pedagógicas - o históricas - o epistemológicas

Perspectiva metodológica	- o etnográficas - o experimentales - o clínicas - o estadísticas - o descriptivas - o documentales - o orales - o informativas
especificidad del objeto	- o del aula - o de vida escolar - o institucionales - o curriculares - o sistémicas
papel del sujeto	- o participativas - o críticas - o tipológicas - o histórico-pedagógicas

Es obvio que el diagrama no es, ni pretende ser exhaustivo, tampoco hemos intentado presentar con detalle sus caracte-

rísticas. El propósito es más sencillo, acaso contextualizar las siguientes líneas de investigación, en este caso referidas a las peculiaridades de la problematización y al proceso que protagoniza el sujeto en la construcción de objetos relevantes para ser investigados. Las reflexiones apuntan a las dificultades más frecuentes y a las carencias teóricas para efectuar la problematización.

2.2.1 Cuestionar la generalidad y el carácter prescriptivo de supuestos teóricos desde la situación cotidiana y la experiencia del sujeto. Esta línea tiene inicialmente un carácter general, ya que parte de la confrontación de dos campos complejos y ciertamente extensos. Se sabe que la posibilidad de cuestionar exige un cierto dominio de la teoría y una vasta experiencia, para hacer de la relación teórica-experiencia un objeto de reflexión. Tal vez la mayor dificultad radique en la confrontación de dos realidades de distintos estatutos o legalidades y que si bien se asumen no contradictorios o en ocasiones hasta complementarios, lo cierto es que la experiencia suele desmentir o desnudar las pretensiones prescriptivas de las versiones teóricas, también suele suceder que se asuman como campos escindidos, ante los cuales el sujeto elige los criterios de su conducta o bien desde su experiencia (que es lo más usual) o también se justifica en opiniones teóricas, hecho que dificulta la reflexión del nexo teoría experiencia, de cualquier modo resulta complicado y muchas veces aventurado poner en duda la veracidad teórica, mediante el simple contraste con la experiencia. Esta posibilidad de cuestionamiento de la teoría reclama en principio superar y oponerse a la sacralización que históricamente se ha hecho del conocimiento teórico, también exige una verdadera actitud crítica frente a la propia experiencia.

Ahora bien, las investigaciones que resultan del cuestionamiento de algunos supuestos teóricos son de manera particular importantes, pues incluyen en el terreno de la crítica, esos criterios de verdad que se basan en la generalidad, y que se traducen en prescripciones que niegan la libre acción de los sujetos, dicho de otro modo, constituyen acontecimientos inaugurales de un nuevo enfoque de la investigación, desde la situación cotidiana y la experiencia del sujeto, lo que por sí

mismo expresa revaloración de sus saberes y del conocimiento cotidiano, en tanto que el cuestionar la veracidad de las tesis generales conduce a la construcción de explicaciones específicas en y desde la situación cotidiana del sujeto. Otro aspecto importante de las investigaciones que se ubican en esta línea, es que al cuestionar los supuestos teóricos y los teoremas generales, se está socavando su uso prescriptivo. En efecto, la asunción acrítica de lo teórico y el abuso de su discurso formal, conducen inevitablemente al deber ser en los hechos. Es claro que el cuestionamiento de las prescripciones se traduce en críticas y trastocamientos de esas posiciones románticas que impiden acceder a la complejidad del acontecer real; romanticismo ingenuo que insiste en proponer la perfectibilidad de los hechos desde la racionalidad teórica: "Las cosas no están bien por errores y culpas de las personas, pero si se apoyaran en la teoría se podrían corregir y mejorar", se alega con frecuencia.

Un riesgo al parecer difícil de sortear es que al cuestionar un supuesto teórico general y su uso prescriptivo, se realizan investigaciones cuyos productos son curiosamente usados en la misma lógica del deber ser. Ante este posible desliz, subrayamos que una investigación es un proceso constructivo de explicaciones que dan cuenta de la especificidad de los hechos y no su apresurada transcripción a reglamentos y prescripciones.

Las teorías que se asumen como campo de reflexión y cuestionamiento general, abarcan la realidad educativa en su conjunto, por esta razón las investigaciones de esta línea, en el momento de su emergencia, partían de un cuestionar todo el cuerpo teórico, desde una concepción también del conjunto de la realidad, hecho que explica el por qué adquirían un carácter historicista, dicho de otro modo, la relación educación sociedad se ha inscrito hasta ahora en la emergencia, desarrollo o ruptura de tendencias históricas. Es el caso de la crítica teórica al liberalismo que inaugura T.A. Vasconi en los años sesenta, cuando las funciones sociales de la educación: democratización escolar, movilidad social y formación ciudadana, se sometieron a cuestionamientos agudos y contundentes desde la realidad latinoamericana.

La corriente que inaugura Vasconi es conocida como re-

produccionista por el hecho de confrontar la teoría liberal de la educación con otro cuerpo teórico, elaborado en sus bases por Althusser con sus tesis sobre la reproducción y el papel de los aparatos ideológicos del Estado. Desde luego que aquí no discutiremos en detalle este hecho, lo que nos interesa es destacar la lógica subyacente a esta corriente de la investigación educativa: se confronta un cuerpo teórico desde otro que en principio se asume más objetivo o más acorde a la realidad.

En la actualidad es bastante difícil pretender hacer investigación con base en la lógica de confrontar teorías, la situación es distinta, resulta prácticamente lejano derivar un cuerpo teórico para la educación más objetivo para constituir otra corriente crítica, pues las corrientes actuales buscan socavar las generalidades y eludir los imperativos metodológicos de las posiciones holísticas, y proponen acudir a la especificidad de los hechos desde situaciones particulares. Por cierto que al reproduccionismo también se le cuestionó pero en este caso, no desde otro cuerpo teórico, sino desde las insoslayables situaciones particulares que lo contradecían: la vida escolar, el destino ocupacional de los egresados, la calidad de la educación, los niveles económicos de los escolarizados y el vínculo maestro alumno.

Se infiere de lo dicho que hoy lo viable y accesible es el cuestionamiento de ciertas proposiciones, esto es, no se cuestiona al cuerpo teórico completo, sino sólo algunos supuestos formales que suelen ser desmentidos al ser confrontados con hechos positivos, estos, cuya existencia misma provoca sospechas o dudas al respecto de la legalidad teórica de esos supuestos. Hoy se suple la confrontación y la contrastación de generalidades teóricas y situacionales, connotadas como más o menos objetivas, por el cuestionamiento de algunos supuestos desde la positividad de ciertos hechos particulares. Ciertamente aquí se presenta otro riesgo: cuando se cuestiona un supuesto teórico, por su carácter incompleto en realidad no se rechaza su veracidad por sí mismo, sino que se le asume como verdad relativa y no absoluta. De esto deriva que su carácter relativo, exige hablar de las condiciones de verdad, esto es, "la tesis teórica es cierta sólo en caso de que se cumplan determinadas condiciones, fácilmente se puede cometer otro

desliz: invertir la lógica, "Si se cumplen tales o cuales condiciones, entonces la tesis teórica es verdadera, o falsa, y ya estamos en la lógica de la estrategia verificacionista, pues el cumplimiento de condiciones refiere a los hechos reales, mismos que son asumidos para ajustarlos a la tesis teórica. El cumplimiento de las condiciones adquiere un sentido hipotético que no apunta a la generación de teoría para el objeto específico, sino a la redacción de una correlación positiva o negativa en forma de pregunta para llevar a cabo una investigación desde la perspectiva positivista. Vamos, lo que importa no es si la realidad cumple tales condiciones para verificar la tesis teórica, sino si ésta explica los acontecimientos reales; no se trata de usar la realidad al servicio de la teoría, sino de cuestionar la teoría desde la positividad de los hechos particulares.

Hemos sugerido un criterio especial de trabajo cuando proponemos asumir los hechos concretos de la situación cotidiana del sujeto como base para cuestionar los supuestos teóricos, no obstante es pertinente aclarar que los hechos particulares y también la particularidad de los supuestos teóricos, no remiten necesariamente al ámbito próximo del sujeto, ni a vivencias directas. Inicialmente podemos considerar varios niveles de confrontación propios de la situación concreta en la que el docente se realiza: el que refiere al sistema educativo en su carácter social e histórico, el que trata de la vida escolar y su carácter institucional, el que se ocupa del trabajo en el aula, con sus prácticas comunicativas y constructivas, mediadas por complejas relaciones efectivas; de confrontación asimétrica de expectativas, valores e intereses; con su realidad subjetiva y social, su dimensión efectiva y social; el del currículo como propuesta institucional cuyas fuentes y repercusiones pueden ser rastreadas en el proyecto de país, hasta el manejo cotidiano del programa escolar.

Concluimos esta breve presentación subrayando que en esta línea problemática para la investigación, es fundamental el papel de la teoría, su estatuto positivo explicativo o prescriptivo formal, su compleja relación con la experiencia del sujeto, la emergencia de otros cuerpos teóricos a partir de la confrontación, los criterios de veracidad relativa de los teoremas que suelen traducirse en certidumbre que obstaculizan

la reflexión y el análisis crítico, los criterios de trabajo que pueden apoyarse en el uso crítico de la teoría o en su uso formal o deductivo, la lógica de los discursos teóricos y el carácter cambiante de la realidad. Digamos que todo lo señalado es lo significativo desde la situación del sujeto y lo posible desde su práctica crítica: un interesante campo de la realidad educativa para un docente con voluntad de investigar. Sin embargo no se infiera que basta con la voluntad, aunque ella es imprescindible, pues *la posibilidad de problematizar la teoría, supone una apropiación real de ella y no un manejo superficial o de oídas.*

2.2.2 Cuestionar la irrelevancia de lo cotidiano, como vía de acceso a la especificidad. Acceder y explicar los acontecimientos reales, remite de inmediato a la especificidad. Esta proposición orienta los distintos enfoques de la investigación y está en la base de la estrategia constructivista. Vale en este caso mostrar una línea problemática para la investigación que acude *al protagonismo cotidiano como vía de acceso a la especificidad* de los hechos. En cierto sentido, esta línea puede considerarse un caso particular de la anterior, en tanto que se acude a la experiencia cotidiana del sujeto; pero en este caso, el cuestionamiento de la generalidad de alguna proposición teórica no es el punto de partida, sino más bien un resultado, más aún, lo que suele ocurrir es que esa proposición teórica sea resignificada y no desmentida. De cualquier modo la abundancia de investigaciones sobre lo cotidiano, los nuevos significados que han adquirido la vida escolar, el trabajo en el aula y el vínculo maestro-alumno, así como la emergencia de rasgos específicos del hecho educativo, justifican que sea discutida en un apartado especial.

Cuando decimos que esta línea es un caso particular de la anterior, estamos considerando ese uso de la teoría para erigir prescripciones sobre el quehacer educativo. Ante el deber ser basado en la teoría se contrapone un propósito de saber *cómo ocurren en realidad las cosas*; lo que es y cómo es, en lugar de cómo deberían ser los hechos; acceder a la positividad de los actos protagónicos en su acontecer, como base de la explicación y en su caso de su posible transformación. Los ejemplos son abundantes, hay investigaciones sobre cómo

protagonizan los sujetos los procesos de aprendizaje; cómo se inculcan valores y forman actitudes no explícitas en el currículo; cómo hace uso de su saber y su discurso el docente; cómo permea la vida escolar, la violencia social; cómo influye en el ser maestro, la asignación de "roles" por los centros de poder y sistemas de decisión extraescolares; cómo el docente vive y realiza la propuesta curricular de la institución; cómo es traducida por los protagonistas la política educativa en la vida escolar; en fin, cómo ocurre la vida cotidiana de la escuela y cómo la significan los protagonistas, en su realización como sujetos activos.

Se puede advertir que la búsqueda de caminos para acceder a compleja positividad de los hechos, incluye dos categorías que remiten a la experiencia: *protagonismo* y *cotidianidad*. En efecto estos conceptos convergen a la explicación de cómo realmente viven su experiencia los sujetos y cómo a través de ésta se constituyen y realizan. De esta tesis se desprenden varias reflexiones que nos parecen interesantes. La primera es que la relevancia de lo cotidiano y la disposición crítica ante ése, conduce al camino de lo inadvertido; aproxima a una noción de la realidad opuesta a la idea de que es el acontecimiento lo significativo y lo definitorio de la vida de la vida en la institución, dicho en otras palabras, asumir la cotidianidad como dimensión importante en el ser y el conocer del sujeto en situación, nos pone frente a los indicios y a las huellas de los actos sociales, en los que ocurre "naturalmente" el protagonismo, mientras que la noción de acontecimiento como ruptura de las tendencias "inertes" de la cotidianidad, subordina las acciones de los protagonistas a los actos monumentales y decisivos de quienes representan y dirigen a la institución, lo que obliga a centrarse en aquellos que se han apropiado de los sistemas de decisión, los privilegiados en el uso del discurso, los que se realizan mediante saberes legítimos, mientras que los otros son reducidos a los actos de obediencia inexpresivos escuchas, reproductores de mandatos pasividad y de mero complemento; como telón escenográfico que da significado y sentido a las acciones generadas por los actores privilegiados (las autoridades, los líderes) en los acontecimientos. Hacer, pues, relevante lo cotidiano conlleva a reivindicar la acción de aquellos quienes se les ha

marginado, también se reconoce el derecho de los otros a significar las cosas y conducirse de acuerdo con su mundo de significaciones, en suma, posibilita entender la vida en un cierto lugar, no como “los antecedentes y consecuencias de los grandes acontecimientos”, sino como la compleja realización de los sujetos, la diversidad de sus significaciones y la existencia sorda de tensiones, tendencias y cambios. Se busca “documentar lo no documentado” de la acción cotidiana de los sujetos (el término “acontecimiento” es usado a lo largo de este ensayo con otra acepción, distinta al sentido monumental que aquí le asignamos).

Otra reflexión que sugiere esta línea problemática, apunta a la controvertida objetividad atribuida al sujeto investigador. Es cierto que hacer explícita la intención de romper con las prescripciones teóricas, es ya ponerse en el camino de los hechos positivos; sin embargo, no se puede inferir que la mera intención resuelva el viejo problema gnoseológico de la objetividad. Un desliz metodológico es suponer que el hacer de la cotidianidad el campo de investigación, *per se* conduce a la conquista de la objetividad en el conocer; sólo bastaría para ello que el sujeto se desprenda de valores ideológicos, referencias teóricas y posiciones sociovidentes. Hoy este desliz ha dejado de ser un punto de controversia ante las ilusiones objetivas desmentidas por la realidad, pues es sabido que el sujeto conoce en situación, no puede concebirse como un individuo abstracto o al margen de una situación concreta en el acto de conocer. No obstante que las ilusiones objetivistas han sido casi derrumbadas, ello no quiere decir que los problemas que derivan de la relación investigador-vida cotidiana, o del papel de la teoría en la interpretación de los hechos han sido completamente superados.

Una tercera reflexión —recíproca de la anterior— consiste en la necesidad de repensar el estatuto de la realidad, esto es, no asumirla sólo en su materialidad y existencia independiente del sujeto, sino pensarla también en su dimensión subjetiva, en cómo ésta permea y configura culturalmente los ámbitos naturales. El sujeto existe en situación y ésta es en parte la realización cultural del sujeto. Esta aseveración es en cierto modo otra manera de decir que la *positividad de los hechos*

reales puede ser aprehendida desde la convergencia conceptual del protagonismo y la cotidianidad.

La última reflexión que sugiere esta línea problemática de la investigación educativa es que el protagonismo cotidiano permite enriquecer la concepción de la institución escolar. En efecto, constituye un agudo problema de la sociología la relación sujeto-institución. Como es sabido, la sociología clásica subordina el papel de los sujetos a los órdenes institucionales, inscribe la acción de los sujetos en "roles" que limitan sus posibilidades de ser, éstas quedan ajustadas y determinadas en relación a la estructura institucional, como si en ésta se agotaran las expectativas, normaran los intereses y regimentaran las prácticas de los sujetos. La sociología crítica concibe como elemento central al sujeto, quien se realiza transformando la institución, contraponiendo su acción a los órdenes y pensándose en la diferencia a través de opciones opuestas a la institucional. Sin embargo, todo parece indicar que la incorporación de la cotidianidad como terreno peculiar del protagonismo de los sujetos, ha permitido superar el carácter general y formal de la controversia sociológica.

En las anteriores reflexiones se acudió a dos proposiciones que es pertinente explicitar. Una es que las investigaciones que se proponen "documentar lo no documentado" de la acción cotidiana de los protagonistas en sentido estricto, se conducen en base a un objetivo central: *recuperar al sujeto real, cuya acción constituye la positividad de los hechos*; suele decirse recuperar empíricamente al sujeto.

La otra es que la positividad de los hechos, en la que se funda la noción de lo cotidiano, refiere a dos procesos inseparables, consustanciales, por así decirlo, *la objetivación concreta y práctica de la vida subjetiva de los protagonistas, y la subjetivación que éstos hacen de su relación activa de los hechos objetivos y la confrontación de sus prácticas concretas*. Señalado ésto, podemos seguir adelante.

En el caso de la escuela, hacer relevante lo cotidiano y reivindicar la acción de los sujetos, constituyen toda una apertura a la crítica de las concepciones institucionales sobre el ámbito escolar, así como a la construcción de múltiples problemas que apuntan a la especificidad de la vida escolar. Se tiene, entonces, que el concepto escuela no se infiere desde el

uso prescriptivo de alguna teoría, sino desde la acción posible de los sujetos; éstos no se agotan en sus "roles" sino que configuran un campo conflictivo al contraponer intereses, expectativas, sociovisiones, resistencias, simulaciones o actos controvertidos, legítimos en tanto se oponen a órdenes supuestos o ideales. En todo caso, la noción de la escuela no se acaba en en sus funciones sociales, ni en sus reglamentos, tampoco se agota en su carácter institucional, ni en sus órdenes y discursos normados. *La concepción de escuela efectivamente se enriquece con el protagonismo cotidiano de los sujetos*, con las múltiples posibilidades de maestros y alumnos para pensarse y realizarse en la cotidianidad.

Ahora bien, concebir la institución escolar como campo de participación de los sujetos y pensar que éstos se realizan en la cotidianidad, es apenas un sustento teórico que permite cuestionar el supuesto acontecer normado y regulado de la vida escolar. El estatuto teórico de esta concepción exige incorporar la significación que hacen de los hechos y de sus acciones, los sujetos protagonistas; dijérase que la realidad incluye las construcciones subjetivas de los otros, por ello la concepción de escuela requiere constituirse con las nociones y significaciones de los sujetos que son "los otros" para el investigador. La situación descrita explica que esta línea problemática se asocie con la perspectiva etnográfica y el enfoque cualitativo, en tanto que hacen del protagonismo de los otros y de la significación de la realidad en y desde la cotidianidad su campo de investigación.

Una cosa puede decirse de esta línea de investigación después de tener una panorámica de sus productos: que ha abierto múltiples problemas de carácter metodológico y ha reafirmado una corriente propositiva particularmente importante para repensar viejos conceptos sobre la realidad escolar.

En tonos excesivos, se puede decir que también forma parte de una corriente más amplia que propone paradigmas distintos para la explicación científica, esto es, se contrapone a esa concepción de la realidad como conjunto de relaciones causales que proponen una explicación de los hechos al responder con base en leyes objetivas a la pregunta porqué; el enfoque

cualitativo parte de una concepción de la realidad en términos de protagonismo en la cotidianidad de los sujetos, la explicación de los hechos responde no sólo al porqué, sino también al cómo. Es obvio que hay enriquecimiento conceptual de los hechos en los que se refiere a la explicación, pero además, la segunda vía es más sugerente para acceder a la especificidad en tanto que el cómo y el porqué ocurren los hechos, no son dimensiones escindidas de la realidad, una y otra se articulan en toda explicación.

Otro problema de orden metodológico abierto por esta línea problemática refiere al papel de la teoría para acceder a la explicación de cómo y porqué los sujetos se realizan y protagonizan su cotidianidad de cierto modo y no de otro, más precisamente desde dónde se connota o da relevancia al protagonismo cotidiano de los sujetos. En principio el investigador observa el acontecer cotidiano realizado por los sujetos, sin embargo, ya su mirada conlleva intención e interés o bien incluye irremediablemente prejuicios, creencias o supuestos teóricos; de cualquier manera la observación implica contraste entre lo mirado y los referentes desde los cuales se mira. Cuando el investigador registra lo observado, impone en los hechos, un filtro a la observación; la imposibilidad de establecer una relación biyectiva —uno a uno y sobre— que traduzca literalmente todo lo observado al texto escrito, obliga a ejercer un acto de selección, que desde luego responde a criterios valorativos y por lo mismo a los referentes del sujeto; el momento del análisis de los registros, supone ya de manera clara una confrontación con una teoría y una perspectiva cultural que los hace comprensibles, con sentido, estructurados y racionales; éste es el punto de partida para reconstruir una explicación de los hechos observados. En resumen, *la mirada intencionada que discrimina y connota, el registro que selecciona y valora, así como el análisis que asigna sentido y estructura, son momentos en los que es imposible prescindir de un cuerpo teórico y una posición cultural por parte de quien investiga.*

De lo anterior deriva la necesidad de que se haga explícita la teoría que ha de sustentar el trabajo desde la perspectiva etnográfica, para que la investigación incluya la discusión sobre la pertinencia y correspondencia de la teoría para expli-

car los problemas que se construyen en referencia al protagonismo cotidiano. Otro aspecto importante es la significación que los propios protagonistas dan a su proceder cotidiano, además de la que le da el investigador que recupera ése mediante la observación; significación propia que se yuxtapone con las proposiciones de la teoría desde lo que se sustenta y su observación, dijérase que convergen en un campo de tensiones tres discursos de la realidad a través de los cuales se significan los hechos: el del cuerpo teórico, el del investigador que lo traduce desde su situación y el de los protagonistas en su propia situación.

Resulta de lo anterior un conjunto de tensiones cuya elusión provoca algunos deslices: identificar el discurso de quien investiga con el de los protagonistas, el investigador los hace hablar su discurso (ciertas ideologizaciones de investigaciones participativas), la subordinación del discurso teórico al de los protagonistas o la supuesta desaparición de aquel (teorizar sobre la experiencia), en otros casos negar el discurso teórico, y dejar que hablen los protagonistas para que “en blanco” el investigador recree sus versiones, obviar el discurso teórico (crónicas desde el sentido común). Lo que los hechos muestran es que el campo de tensiones hay que asumirlo para hacerlo también objeto de reflexión y no vanamente eludirlo para evitar las tensiones en la construcción de explicaciones.

2.2.3 Cuestionar las versiones históricas de las prácticas educativas. Hoy es indudable que para llegar a una concepción crítica sobre la realidad educativa hay que superar dos obstáculos de orden histórico: el peso de las versiones oficiales sobre el acontecer histórico, y el agobio de las tradiciones para pensar la situación presente. Efectivamente, partir de la tradición y sus valores, provoca romanticismos y ésa por sí misma obstaculiza los procesos para repensar ciertos hechos de la realidad educativa; cuando se supera el peso de la tradición y se cuestiona un hecho, entonces las versiones oficiales de la historia oscurecen los orígenes, los ocultan o tergiversan. Son dos obstáculos que no se dan de manera diferenciada, si aquí los hemos tratado de esta manera es sólo por pretensiones de precisión y claridad. En los hechos los valores tradicionales

se apoyan en las versiones oficiales de la historia, y éstas encuentran su interlocutor y su aceptación social en aquellos maestros tradicionalistas que se asumen interpelados no en forma crítica, sino desde los elogios al pasado.

Cuestionar las versiones históricas de las prácticas educativas puede hacer más comprensible la situación presente del sujeto. Se sabe que las instituciones escolares y los sistemas educativos construyen su legitimación con base en una versión del proceso histórico de creciente racionalidad, así por lo menos se significa la idea del desarrollo institucional; dijérase que la situación presente de una institución se pretende entender como el fin buscado afanosamente por los sujetos en la historia. El resultado está a la vista: hay que conservar y mejorar los valores institucionales —se dice— pues ellos son el resultado de las prácticas históricas finalistas de los sujetos.

Ahora bien, esta línea problemática es conocida como historia crítica porque busca pensar la historia en la diferencia, esto es, en la visión y la práctica de los protagonistas, como la otra historia o más precisamente, como la posible doble historia, en la que los sujetos al hacer su historia proceden enfrentando problemas, pugnando por la realización de sus proyectos y orientando sus acciones ante las determinantes culturales del momento, lo que configura un campo complejo bastante lejano de su simplificación finalista o de aquella racionalización evolucionista, ambas legitimadoras del presente institucional.

En esta línea problemática también se ubican los cuestionamientos al carácter general —o nacional— de la historia de la educación, a través de los cuales se reivindican las peculiaridades de la región, el sector o la institución, lo que ha dado lugar a trabajos de investigación ubicados en la llamada microhistoria. La pertinencia de estos trabajos es que en ellos se intenta acceder a la especificidad de los procesos históricos y a las circunstancias peculiares en que se expresaron y realizaron los protagonistas. Ya este propósito justifica esta línea problemática, pues de este modo busca socavar la generalidad y con ello menguar el peso de las versiones oficiales.

Más allá del pensar la historia en la diferencia o desde lo contrario, la línea de la historia crítica ha empezado a cubrir una ausencia sumamente importante: el pasado histórico de

las prácticas pedagógicas de los docentes, la recuperación crítica del saber pedagógico en la historia de la educación; es decir, si hablar de la otra historia conlleva la intención moral de dar la voz a aquellos que fueron despojados del derecho de decir y significar su vida desde sus intereses y expectativas, el asunto no se restringe a sus valores morales o éticos, sino que la otra historia propicia el conocimiento y la reflexión sobre el protagonismo en la situación presente, dijérase: *asumir el saber pedagógico en su historia y su cotidianidad de manera conjunta para explicar la situación actual de la vida escolar y el quehacer educativo*.

En efecto, muchas creencias y prejuicios que expresan los docentes en su trabajo, así como abundantes sustentos del discurso de política educativa o ciertos estilos de los funcionarios en la planeación y organización de las actividades para el sistema de educación pública, pueden ser cuestionados y problematizados no solamente desde el presente, sino sobre todo desde su historia, porque es en ésta donde pretenden los sujetos sustentar y justificar su proceder.

Las dificultades que entraña esta línea problemática son varias. Mencionamos las siguientes: la primera, cuestionar el finalismo y el evolucionismo que justifican la legalidad y la vigencia de las instituciones, no supone desmontar la lógica causal que hace de los acontecimientos históricos, episodios obvios, simples, justificados y sucucenciados y con frecuencia impera la seductora idea de invertir moralmente las versiones oficiales: los hechos ocurrieron, pero con una finalidad revolucionaria que fue pervertida por la clase dominante, misma que se apropió de los sistemas de decisión manipulando (maquiavélicamente a las masas). A nivel de lucha contestataria, esta crítica a la historia oficial es suficiente, o mejor dicho, los límites de la crítica se deben a los niveles primarios de la lucha social en la que se critican y satanizan a los agentes que se han apropiado de los sistemas de decisión. Otra dificultad deriva también de una intención: negar el papel de los que en su momento monopolizaron el derecho de hablar y testimoniar documentalmente la historia. Desde esta posición, las versiones oficiales de la historia de la educación se etiquetan de puras mentiras o pura demagogia, desplazándola del cam-

po de reflexión y análisis crítico. Sobra comentar la parálisis que provoca esta manera de pensar “radicalmente” las cosas desde posiciones contrarias. Tal vez, sea más útil discutir las dificultades propias del trabajo de investigación y dejar a un lado las que remiten a la posición política o que hacen de la posible investigación histórica un tributo de los intereses partidistas, lo que no significa que propongamos una manera de investigar aséptica, ingenua o inofensiva; para precisar, lo que criticamos es la negación a concebir la historia como un conjunto complejo de acontecimientos y suponer suficiente un esquema de análisis de signo político opuesto aunque resulte de ello también una versión simple, obvia y predeterminada.

Nos referimos a dos cuestiones metodológicas fundamentales: el papel de la teoría para reconstruir el devenir histórico; la tensión que se establece entre el pasado y el sentido asignado por el investigador desde su situación presente. En lo que respecta al primero, ponemos el acento inicialmente en el problema general de la configuración del cuerpo teórico, a partir del cual se trata de explicar el pasado, esto es, en qué plano de la teoría se genera la explicación. La dificultad más frecuente está en aquellas teorías que reducen el acontecer histórico o relaciones casuales, lo que impide una recuperación crítica de la acción histórica de los sujetos. Otro obstáculo en el uso de la teoría, es la proposición que hace ésta del hecho histórico, de los acontecimientos, de lo que se considera héroe o personaje y de cuál es el papel de las masas y grupos sociales.

Del campo de tensiones que se generan al asignar un sentido a las tendencias históricas desde la situación presente de quien investiga, podemos cuestionar inicialmente la posibilidad de que el investigador se ubique en la cultura del pasado para interpretar con mayor fidelidad los hechos, o bien ponderar la hermenéutica para asumir el problema del sentido desde una posición crítica y no ideal. Por otra parte, el sentido de las tendencias como proceso para comprender, incluye desde luego la situación presente y permite ubicar o significar los hechos pasados como los orígenes, no obstante ello no debiera concluir con la concepción finalista de la historia, esa que nos da la certidumbre de que los sujetos actuaron para configurar tal fin histórico. Por ahora, los problemas teóricos de esta línea de investigación no están resueltos, acaso sea

pertinente sugerir una actitud crítica ante la teoría, no hacer tributaria la versión histórica de proyectos políticos elaborados en el presente, por último, hacer un uso crítico de la hermenéutica y acudir a otras perspectivas para interpretar y analizar el archivo histórico. Ello daría a los productos de la investigación un carácter propositivo, el de una tesis para su discusión o el de una controversia para la apertura de problemas más relevantes.

2.2.4. Cuestionar desde la teoría ciertos procesos intersubjetivos y psicológicos del aprendizaje. Los problemas que se construyen desde la teoría y que forman esta línea para la investigación, son designados de manera usual, como de tipo experimental. Nos estamos refiriendo a situaciones problemáticas como las siguientes: cómo se construye el conocimiento, qué papel cumple el sujeto en el proceso enseñanza-aprendizaje; cómo se generan y transfieren ciertas estructuras discursivas o de conocimiento, cómo influye el desarrollo intelectual del sujeto en el proceso de aprendizaje, y otras más.

La mayor dificultad que se enfrenta en esta línea de investigación está en cómo se concibe el diseño de la situación experimental; ya sea que el investigador plantee un experimento guiado por el interés de comprobar alguna correlación presentada como hipótesis, ya sea que la situación experimental sea pensada con el propósito de indagar cómo ocurre el proceso y cuál es el papel posible del sujeto. Ahora bien, la concepción de experimento remite al papel que se le asigna previamente a la teoría, más todavía, al de los procedimientos y criterios teóricos que sustentan la elaboración de hipótesis, y aunque resulte reiterativo, aseveramos que las dificultades pueden ser superadas, en tanto se disponga el investigador para hacer uso crítico de la teoría, para que asuma ésta en su confrontación con la experiencia y la positividad de los hechos reales, es decir, en la medida que se considere el cuerpo teórico no como un conjunto autocomprendido de dogmas, sino como un conjunto de tesis propositivas, con las que se pueden construir explicaciones previas de los hechos y las acciones de los sujetos a través de hipótesis; cuando los proble-

mas se generen, al hacer relevante desde la experiencia, ciertos aspectos específicos que no son explicados desde los terrenos generales. Un ejemplo puede ilustrar el asunto: se dice a partir de una tesis teórica, que el sujeto que aprende *acumula y organiza en esquemas de conocimiento* la información accesible en su situación escolar. Uno entonces puede cuestionar cómo ocurre tal organización y qué pasa con los esquemas de conocimiento. Estas preguntas resultan pertinentes por ejemplo si el discurso del sujeto no se modifica o si los procedimientos mecanizados para ejercer sus saberes persisten. Se pueden elaborar algunas hipótesis: los esquemas de conocimiento no se modifican en tanto no son traducidos a los saberes prácticos. Esto reclama mucha imaginación para proponer la fase experimental. Es obvio que una hipótesis —explicación previa— como la del ejemplo, nada tiene que ver con alguna correlación vulgar que sólo reclama una verificación, como sería el caso de “A mayor información, mayor eficacia de los procedimientos prácticos”. De hecho, una correlación positiva traducida a hipótesis, acepta las afirmaciones supuestas y sólo propone la operacionalización de las variables, su cuantificación o relación proporcional para verificar su veracidad.

Otra dificultad con la que el investigador se enfrenta al asumir esta línea de investigación experimental es la que resulta de la situación sociocultural. Tiene que ver con viejos y nuevos mitos; condenas, censuras y advertencias; en fin, con prejuicios e ignorancias. Nos estamos refiriendo a las equívocas extrapolaciones de ciertas posiciones antipositivistas que se deslizan hacia actitudes antiteóricas cuando por criticar la concepción del método único y “científico” basado en la experimentación, se niega la posibilidad de una investigación experimental, o bien, cuando anteponemos juicios morales, válidos frente a las pretensiones cosificadoras del positivismo, extrapolados y convertidos en prejuicios ante todo aquello que suene a experimento. Aquí, al que desea investigar se le reclama una concepción crítica de la teoría que le permita apropiarse de la ética, y el humanismo de las posiciones antipositivas, sin que esto signifique caer en actitudes antiteóricas que elimine la línea experimental del campo de posibilidades para hacer investigación. El asunto es en todo caso de forma-

ción teórica y de concepción crítica de la teoría y no tanto de que se incluya la fase experimental o se la excluya.

Es sugerente para alimentar esta discusión, proponer la tesis de que un experimento supone un interés de quien se dispone para prepararlo, contrastar relaciones e interpretar los resultados y que en todo caso, es la discusión de la intencionalidad del investigador, de la que se deriva la advertencia contra la cosificación de los sujetos. También es sugerente no perder de vista el carácter de modelo que tiene un experimento y la distancia que guarda con la realidad, esto porque en la interpretación de los resultados se incluye usualmente la matemática, sea alguna simple cuantificación o una versión estadística más compleja, es decir, la interpretación de los resultados experimentales es también un modelo que aumenta la distancia del hecho real. En el caso de modelos estadísticos referidos a modelos experimentales, referidos a su vez a los procesos en situación, es necesario incorporar en todo momento la positividad de los hechos; incluso no negar las acciones contingentes de los sujetos. Lo que queremos destacar es que un experimento puede ser asumido como un proceso exploratorio, indagador y por ello atender a los detalles e indicios, más que a las regularidades e imágenes globales del proceso. Más aún, una propuesta experimental en una investigación educativa puede cumplir propósitos como el de abrir problemas inéditos, estamos pensando en la exploración de dificultades cuando se instrumenta experimentalmente alguna propuesta didáctica constituida desde alguna teoría psicológica o de la comunicación. De este carácter, hay abundantes investigaciones: qué tipo de problemas se suscitan al aplicar alguna teoría de la psicología educativa del ámbito escolar (Pedagogía Operatoria).

2.2.5. Cuestionar una situación a través de su transformación. Digamos de manera gruesa que esta línea de investigación se genera desde una posición política transformista. El sustento último está en la décimo primera tesis marxiana sobre Feuerbach: "Los filósofos no han hecho más que *interpretar* de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de *transformarlo*". (subrayado en la edición de colección 70, Grijalbo, México, D. F. 1975).

Es larga la historia de la controversia entre conocer y transformar, aquí no abundaremos en ella, solamente nos interesa resaltar que los excesivos órdenes institucionales propician inevitablemente inquietud, preocupación e indignación en los sujetos, las que se convierten en luchas por controlar los sistemas de decisión y en movimientos reivindicatorios y culturales. Es el caso que se vive en las instituciones educativas ante el peso de las propuestas curriculares que motivan reiterados intentos reformistas y transformistas, tornándose la realización del currículo un campo de conflictos y luchas. En este terreno se expresan las pretensiones de superar las investigaciones para conocer que posponen el momento de su transformación y proponer en su lugar las que conllevan de manera simultánea el conocimiento y el cambio.

Un componente fundamental de investigaciones de esta línea es *la participación de los sujetos protagonistas*, por esta razón son designadas como investigaciones participativas o también investigación acción.

El supuesto es claro, se piensa que si la investigación se hace en situación, ésta se transforma en la medida que los sujetos toman conciencia de los problemas y promueven el cambio con su acción, para ello es necesario incorporar a los sujetos en la situación y propiciar su participación política y su compromiso ideológico para que los problemas sean resueltos colectiva y activamente, con un sentido progresista y revolucionario.

Los momentos que hemos propuesto para una investigación, adquieren en el espíritu transformista una peculiaridad que es necesario comentar, también generan un conjunto de dificultades, sobre todo en los criterios metodológicos, el uso de las teorías y los sustentos de la veracidad. Efectivamente resultan interesantes la participación colectiva en la problematización de la realidad, la significación y la relevancia asignadas en la discusión colectiva; la connotación y contextualización enriquecidas con la dimensión política; la ubicación de las propuestas alternativas en el campo de correlaciones de fuerzas políticas; en fin, la natural recuperación del campo conflictivo en el análisis y la reflexión. Sin embargo, son frecuentes los deslices hacia la imposición de sistemas de decisión política con fuertes cargas ideológicas para resolver asuntos

de orden teórico y metodológico, que como se sabe exigen argumentación y debates de naturaleza distinta, en tanto que su pertinencia o su legalidad rebasan la mera correlación de fuerzas y los valores políticos, que son de otro orden.

Ahora bien, en el caso de la investigación educativa, esta línea resulta hasta cierto punto inédita, pues el campo de posibilidades por ahora es limitado, exige la existencia de espacios abiertos a los protagonistas para la discusión y reflexión, más exactamente las investigaciones participativas sólo pueden darse en tanto se generen de manera colectiva procesos autogestivos, democráticos y con ciertas características de independencia política. Hemos establecido un vínculo apropiado para estas investigaciones: autogestión-participación, el cual es elemento constitutivo de los movimientos político-culturales que se oponen a los órdenes institucionales.

Efectivamente, en la relación conflictiva sujeto-institución, se pueden advertir tres formas de realización de los sujetos —aquí simplificamos al extremo la tesis de Alan Touraine sobre los movimientos sociales— las llamadas conductas colectivas, de acatamiento simulado, resistencia pasiva y conservación de ciertas áreas de seguridad; las luchas sociales o disputas por el control y la modificación de los sistemas de decisión generados a partir de convocatoria, lanzamiento de programas y formación de direcciones políticas; por último, los movimientos sociales, de carácter autogestivo y participante, transformista de los campos culturales, constructores de nuevas pautas morales, formas de conocimiento y patrones de acumulación, cuestionadores de las relaciones de dominación. Como se puede advertir, las investigaciones participativas encuentran su campo de posibilidades en la generación de un movimiento social en el seno de una institución o de la institución Estado.

Lo anterior no determina una linealidad, en el sentido de que sólo a la emergencia del movimiento social puedan sucederle las investigaciones participativas, lo que se sugiere es pensar éstas como posibles en la generación de verdaderos movimientos sociales, más exactamente, éstos producen campos culturales distintos a los que se configuran en ciertas relaciones de dominación y por ello reclaman procesos constructivos de conocimientos basados en la participación de los grupos

sociales, la cual sólo puede ocurrir en prácticas y realizaciones de proyectos autogestivos, que recuperan críticamente los conflictos.

Terminamos esta breve discusión señalando algunas categorías propias de las investigaciones participativas: el consenso y los procesos democráticos; movilizaciones emergentes, flujos y reflujos; currículo emergente, línea de masas, acumulación y tensión de fuerzas; lucha ideológica, espacios disputados y conquistados. Las mayores dificultades derivan de esas salidas llamadas falsas que se propician ante la ausencia de espacios de discusión y reflexión en el ámbito institucional, como son los procesos marginales, los apresuramientos contestatarios, las desesperadas sustituciones o cortes en los procesos grupales, la imposición de concepciones milenarias, la ausencia de proyectos culturales, la sobrepolitización de los dirigentes que rebasan las condiciones históricas de los sujetos protagonistas, los precipitados deslindes y la agudización imaginaria de las contradicciones "en el seno de las masas", que en principio niegan los propios fundamentos de las investigaciones de este tipo.

2.3 Estructura analítico-conceptual, una propuesta inicial para representar el campo problemático.

Hasta ahora hemos mencionado que cuando se inicia una investigación, digamos en la primera fase de la construcción del objeto de estudio, se parte de un conjunto de preguntas para elaborar un problema real que haga posible la construcción de explicaciones o en su caso la generación de nuevas concepciones teóricas. Sin embargo, no hemos atendido al detalle en qué consiste el proceso de problematización. De entrada decimos que este proceso es estructurante, ocurre a través de la construcción de una estructura analítico-conceptual que se elabora sobre la base de las relaciones que están presentes en las preguntas. En lo que sigue se discutirán tres aspectos: 1o. *la noción de una pregunta*; 2o. el papel que cumple en el proceso problematizador; *el proceso constructivo de la estructura analítico conceptual*, como una propuesta inicial, así como su uso para hacer inteligibles las fases posteriores; fi-

nalmente *la delimitación específica* o el *planteamiento del problema* como momento decisivo en la elaboración de un proyecto de investigación. El estudio de la estructura analítico conceptual elaborada abre un campo muy importante para realizar la investigación, en tanto que es la traducción del sujeto en situación cultural y del objeto que se está construyendo a través de la reflexión y el análisis crítico; es, digamos, la imagen que hace inteligible y comprensible el campo problemático.

En la parte introductoria, señalamos que el sujeto en situación se realiza —dentro de un proceso social complejo— enfrentando momentos de inquietud, preocupación e indignación; su práctica crítica se inicia al contrastar sus prejuicios, creencias y saberes prácticos con la realidad y su acontecer; los hechos reales que protagoniza le permiten advertir indicios y síntomas que hacen sospechosas sus certidumbres, también su actitud crítica se expresa en la reflexión sobre su conocimiento cotidiano y las bases de su actividad cognoscitiva. Estos momentos de carácter crítico propios de su realización cotidiana, le dan un sentido cuestionante a la práctica del sujeto, cuyo desenlace está condicionado por la actitud conformista o por la conciencia de que las preguntas no hay que soslayarlas, sino que tienen que ser asumidas para ser respondidas. Así pues, todavía en un ámbito del mundo de la pseudoconcreción, el sujeto se hace o plantea preguntas que no comprometen ni desquician, sino que son toleradas por ser ineludibles, pero naturales, o que puedan ser asumidas para superarlas. Para la discusión del posible proceso problematizador, aquí es necesario referirnos a un hecho decisivo para comprender cómo se genera la voluntad de investigar del docente. Este, en el protagonismo cotidiano de su labor educativa suele preguntarse de una manera natural, el caso es que sus preguntas usualmente refieren a dificultades técnicas o de procedimiento, o también se interroga para salvar conflictos de sus relaciones personales. Es frecuente que plantee cuestiones sobre cómo enseñar mejor tal o cual tema, qué hacer con los alumnos atrasados, qué técnicas son las más adecuadas o eficaces; también, cómo eludir responsabilidades extras, qué hacer con las presiones, cómo llevarse bien con los compañeros o cómo resolver pro-

blemas personales y que no afecten su rutina de trabajo, y otras por el estilo.

Las preguntas cotidianas se resuelven naturalmente: las dificultades se van salvando y de algún modo se sobrevive y hasta se puede generar un buen ambiente de trabajo.

El preguntar adquiere un sentido distinto cuando el sujeto expresa una voluntad de saber y por lo tanto profundiza sus cuestionamientos y toma conciencia de que en cierto sentido no hay respuestas fáciles ni inmediatas, esto es, cuando hace de su cuestionario un objeto de reflexión y análisis para incorporarlo a su campo de expectativas e intereses. Anotemos entonces, que si bien el preguntarse está presente como algo propio en los procesos de vida cotidiana del sujeto en situación cultural, la voluntad de saber y el problematizar es una actitud posible del sujeto, cuya expresión responde a una inconformidad con su situación o porque se es consciente de que sin resolverse las cuestiones, el campo de certidumbres se puede derrumbar. Lo cierto es que la actitud crítica del sujeto es decisiva para que sus preguntas se incorporen al campo de intereses y expectativas que le dan sentido a su vida. Planteado así el asunto, el sujeto se ubica en un campo de investigación de la realidad —distinto del campo del conocer cotidiano— cuando manifiesta su voluntad de saber y sus preguntas las considera en el campo de reflexión y análisis, para incorporarlas a sus intereses y expectativas.

Qué tipo de preguntas iniciales se hace el docente cuando manifiesta su voluntad de saber, es desde luego una cuestión que a algunos puede parecer extraña, sin embargo, la experiencia que hemos compartido en varios cursos-talleres de investigación educativa, con un número importante de profesores, nos permite sostener que no sólo es pertinente su tratamiento, sino que soslayar su importancia, provoca superficialidad e intrascendencia a las investigaciones proyectadas o en otros casos simplemente hace improbable su realización. Por ello aquí dedicamos unas líneas a su discusión.

En primer término se tienen las preguntas sustentadas en supuestos asumidos como algo natural, evidente e incuestionable y por ello no son en principio advertidos como algo importante, esto es, las preguntas iniciales se formulan de tal manera que los prejuicios y creencias se mantienen como

ciertos y válidos; no se advierte la más mínima sospecha de su veracidad, ejemplos típicos son las siguientes preguntas: ¿qué tan importante es la disciplina escolar?, ¿qué tipo de tareas ayudan al logro de habilidades en la realización de mecanizaciones aritméticas? ¿qué técnicas son útiles para motivar a los alumnos en la clase?, ¿cómo lograr una lectura de rapidez?, ¿cómo controlar a los alumnos inquietos?, ¿cuál es la importancia del material didáctico?, y otras en las que es fácil advertir que se apoyan en una creencia o en un prejuicio, sin cuestionarlos. Se puede sostener que las preguntas iniciales, no obstante que se plantean ya con propósitos de hacer investigación, siguen ubicándose en las dificultades técnicas y los conflictos personales que se consideran relevantes en el acontecer cotidiano del docente.

Ahora bien, sería más pertinente e interesante preguntarse si la escuela ofrece espacios para la participación de los padres de familia y si esa participación es más que su papel de escucha, cotizador o presencial en los actos cívicos; qué se entiende por disciplina escolar y cuál es su papel en el proceso enseñanza-aprendizaje; acaso es un propósito válido la mecanización aritmética; en qué consiste realmente la motivación, por qué se le supone una función atribuida al maestro o si la motivación es un asunto de técnicas; para qué la lectura de rapidez; qué significa controlar; y, qué tipo de condiciones ambientales en el aula pueden ser requeridas para el proceso enseñanza-aprendizaje. Desde luego que las preguntas que se apoyan en creencias y las que antes sugerimos, contrastan en su sentido y hasta cierto punto en su contenido. No dejan de ser meros ejemplos y tal vez ilustran en toda su magnitud esta primera dificultad que enfrentan los docentes cuando expresan su voluntad de saber y su inicial compromiso con la investigación.

Si buscamos ahora las características del contraste de sentido y contenido que se advierte entre los dos grupos de interrogantes, podemos precisar algo más sobre estas preguntas —llamémosle— *prejuiciosas*. Cundo uno se pregunta sobre la importancia de algo, no se está cuestionando lo que es, su papel específico —tanto en la intimidad del fenómeno, como en la apreciación desde el contexto— ni sobre sus condiciones positivas de existencia; cuando uno cuestiona sobre las condiciones que ayuden, mejoren, coadyuven o

apoyen tal o cual proceso, bien visto el asunto uno cree y acepta la positividad y la validez del proceso, y las preguntas se inscriben en un sentido estrecho de lo perfectible, lo que nos *entrampa* en las ilusiones de las "críticas constructivas y medidas", y por ello, nos aleja del conocimiento real del proceso en cuestión. Finalmente, cuando uno se pregunta sobre cómo adecuar la realidad educativa a las prescripciones teóricas, a los principios doctrinarios o a los mandatos de la política educativa, ciertamente estamos cuestionando desde la pasividad, la aceptación previa de los órdenes y la creencia de que la realidad educativa debe corresponderse con esos órdenes. Preguntas de este carácter impiden advertir que el *quehacer* educativo es un proceso complejo en el que se manifiestan actos de distinta naturaleza, y se realizan los sujetos sociales en un campo de conflictos.

Un resumen: las preguntas que no rompen con los prejuicios apuntan a la mera importancia de los hechos y no a la indagación de su positividad y especificidad; otras preguntas que tampoco superan los prejuicios y creencias -las que podemos denominar *románticas*- asumen el acontecer real desde un sentido perfectible, apresurando juicios para el mejoramiento antes de conocer y discurrir sobre la naturaleza de los obstáculos y dificultades; las últimas preguntas prejuiciosas son de tipo prescriptivo y suponen la realidad normada, al contrario de entender que en la realidad hay actos normativos que no se corresponden necesariamente con los hechos, así se preguntan cómo debe darse la adecuación de actos, cuya naturaleza es realmente distinta y hasta contradictoria.

En segundo lugar, se tienen esos cuestionarios que han superado los prejuicios del romanticismo, los que derivan de contrastar o desmentir las creencias aceptadas en un entorno cultural con relaciones de dominación fuertemente arraigadas y que se sustentan en la lógica predicativa o formal. Nos referimos a las preguntas que intentan en cambio sustentarse en una lógica relacional, ejemplos típicos son: de qué manera el ambiente social *determina* la vida escolar; cómo *influye* la disciplina en la reprobación; cómo *condiciona* el coeficiente intelectual de los alumnos los niveles de aprendizaje; es la desnutrición *un factor* de la deserción escolar; y otras parecidas,

en las que se pueden apreciar relaciones entre dos hechos o situaciones.

Sin embargo, esas preguntas si bien se elaboran con base en una lógica relacional, no son las que harían posible rescatar la complejidad de la situación, en tanto que reducen su lógica sólo a relaciones inscritas en la *determinación*, con algunos matices como *influencia*, *condicionamiento* o *presencia de factores causales*. En efecto, el circunscribirse solamente a relaciones determinantes entre dos hechos o situaciones, equivale a suponer la realidad como un campo de causas-efectos y en la concepción extrema, presuponer el mundo y su acontecer como obedeciendo a leyes objetivas. Desde esta perspectiva, la investigación se entiende como un descubrir algo hecho, con características immanentes, ante la cual sólo se exige una mirada aguda en la observación sistemática; estas preguntas —que podemos denominar *deterministas*— derivan en correlaciones positivas o negativas, a manera de hipótesis; las situaciones se simplifican al extremo de identificarse con la noción de variables matemáticas, a las que se les hace corresponder un manejo o una operacionalización cuantitativa.

Más adelante se dará una discusión sobre el amplio espectro de características que pueden tener las relaciones; aquí basta con aseverar que la complejidad de los hechos reales no se cubre solamente desde el determinismo y sus relaciones causales, también conviene precisar que las preguntas deterministas no modifican su lógica con la introducción de verbos que denotan solamente matices. Es el caso de influir, condicionar o ser factor en lugar de usar el verbo determinar. En efecto, decir que una situación A *determina* una situación B en cierto modo es incluir aspectos más débiles, como ocurre al enunciar: la situación A *influye*, *condiciona* o *es factor* de la situación B.

Un tercer conjunto de preguntas, resultan de enriquecer el espectro de características que pueden tener las relaciones. La manera de buscarle nuevos sentidos a las relaciones o significaciones particulares a las situaciones relacionadas, aunque un tanto formal pues resulta de una especie de combinatoria, de todos modos constituye un campo más propio para la discusión y la construcción de estructuras analítico conceptuales y por ende, para la problematización.

Algunos ejemplos de este procedimiento diversificador y combinatorio del sentido de la pregunta y de las situaciones relacionadas en ésta, se presenta enseguida: Dada la pregunta inicial de tipo determinista, se procede a diversificar el sentido causal que la sustenta y obtener preguntas más sugerentes; posteriormente se eligen aspectos de las situaciones relacionadas que hacen más específica la interrogante. Sea la pregunta inicial: ¿de qué manera el ambiente social *determina* la vida escolar? puede ser diversificada modificando el sentido interrogante: ¿de qué manera el ambiente social *explica, significa, se expresa, perturba, pervierte o hace irrelevante* la vida escolar; *puede ser alterada o modificada?*; la cuestión cómo *influye* la disciplina en la reprobación, se puede enriquecer con otras relaciones: cómo *entender, significar, hacer relevante, modificar, revalorar* las nociones de disciplina y reprobación; la pregunta ¿es la desnutrición *un factor* de la deserción escolar? también puede hacer más accesible la complejidad de la relación, si se plantea en otros términos como: ¿es la desnutrición *una explicación, una expresión, un mito o un prejuicio* de la deserción escolar? Es probable que los ejemplos parezcan formales, ello se debe al carácter de mero ejercicio que intentamos ofrecer, y también al hecho de que sólo nos ajustamos a un juego formal de combinatoria, considerando el espectro de relaciones posibles. El asunto se torna más interesante cuando incluimos en la combinación, algunos matices de las situaciones relacionadas. Así podemos destacar las prácticas culturales, la situación económica, la marginalidad social, como aspectos específicos en el caso del general “ambiente social”; igual se puede hacer con la disciplina, cuando hablamos de control, respeto, orden o actividad; por último, se enriquece la pregunta que refiere a la deserción, cuando incluimos nociones como desinterés, desatención, exclusión o abandono. Invitamos al lector para que elabore un cuestionario con base en un espectro situacional amplio.

El cuarto conjunto de preguntas que deseamos discutir son las indiciarias. Estas son las que hacen posible asumir y superar las nociones, creencias, prejuicios, experiencias y conocimientos cotidianos, en tanto que resultan de mirar con agudeza, presenciar los hechos y pensarlos en la diferencia; de advertir rupturas en la aparente continuidad o “picos” en la

regularidad; de significar lo peculiar en lo común y general, como tonalidades raras dentro de un indefinido color dominante de la realidad.

Hemos recurrido a expresiones metafóricas para llegar al estatuto positivo de los indicios y superar esa noción que sostiene su descubrimiento como producto de la especulación. Cuando usamos los términos “con agudeza”, “en la diferencia”, rupturas o “picos” y “tonalidades”, pretendemos precisar el rasgo definitorio del indicio, *eso* que nos revela que las cosas tienen otro significado, distinto y no menos importante, al que se le ha signado comunmente; *eso* que nos hace sospechar de su acontecer regular, en el que cada momento se explica completamente por el que le antecede y el que le sucede, así como algo lineal; *eso* que nos indica un punto —momento, instante, posición especial— de la realidad, que revela un hecho sucedido: huella o impronta; o augura un devenir, inaugura un posible itinerario por el que se transitará; *eso* que permite significar lo relevante y nos aproxima a lo específico de los hechos. *El indicio es lo que nos revela, hace sospechar, indica y permite significar los hechos para romper con el sentido común e indagar los aspectos más íntimos de los hechos reales, como ejercicio de la práctica crítica o ejercicio crítico de los saberes: interpretar, indagar y pensar en la diferencia.*

Preguntas indiciarias son por ejemplo: qué significa el bostezo de los alumnos ante la exposición del maestro; qué nos indica la explosión de júbilo cuando se toca a recreo; qué revelan las notas y dibujos marginales en los apuntes diarios; qué significan los apodos peyorativos que forman parte de la cultura escolar; qué indica el uso de “acordeones” a la hora del examen; la basura que dejan en el aula al finalizar un día de clases, la inscripción de alumnos “fantasmas”, los gestos de complicidad, las sonrisas suspicaces y el entrecruce de miradas.

Aunque en estos párrafos es claro el tono de importancia que le asignamos a los indicios, no habría que esperar de todos la misma connotación, pues ello haría sospechar de su propia naturaleza. Lo esperado es que en general se les considere como actos contingentes o intrascendentes, por ello los indicios exigen un trabajo reflexivo y una apertura del sujeto para su análisis. Digamos que su noción nos remite a su nombre: *indicio como una señal a la que apunta acusadoramente*

el dedo índice para romper la miopía propia del sentido común, mientras que su conceptualización supone un incisivo trabajo interpretativo. Por ejemplo, el bostezo se puede interpretar como manifestación de aburrimiento, y éste puede indicar que el circuito de la comunicación se ha roto, lo que significa que el discurso del maestro no es significativo para el alumno, lo que nos hace suponer que los contenidos carecen de sentido para los alumnos o que la didáctica expositiva resulta irrelevante y estéril, cuestionar finalmente sus supuestos, y también desde luego preguntarnos cómo está viviendo la situación escolar el alumno. Digamos que el ejemplo ilustra lo que es un indicio y cómo nos puede conducir por el camino de la reflexión y la superación de las apariencias. Dejamos a los lectores, confrontar y trabajar los otros ejemplos del párrafo anterior. Terminamos esta discusión con otra referencia metafórica: el indicio es como la coincidencia buscada de dos agujeros, el que hace posible que el sujeto vea mejor su entorno y el que descubre un trasfondo en el ropaje superficial de las cosas: "quitarse la venda de los ojos y desgarrar los disfraces de la realidad". El colorario es obvio.

Las preguntas indiciarias y las que resultan de relaciones y situaciones relacionadas, pueden efectivamente dar lugar a la construcción de estructuras analítico-conceptuales y a un proceso problematizador. Ahora procedemos a dar un tratamiento breve a lo que se conoce usualmente como planteamiento del problema.

Para comenzar, un problema difiere de la simple pregunta; si ésta relacionada de modo prejuicioso, romántico, apresurado, prescriptivo o determinista dos hechos o situaciones particulares, el problema por su parte ha de englobar un conjunto complejo de relaciones en el que es posible asumir un hecho o una situación como específica y entender las demás como un contexto; si la pregunta se genera desde las creencias, prejuicios, experiencias y conocimiento cotidiano de del sujeto, el problema por contraste es el resultado de un trabajo serio de reflexión y análisis; si la pregunta se elabora desde las nociones y representaciones; el problema en cambio se construye con base en categorías o en conceptualizaciones posibles; en suma, si la pregunta relaciona al sujeto con su situación de modo superficial; el problema, implica la existen-

cia de un proceso de apropiación, comprensión y construcción de un posible objeto de investigación. Es en este sentido, que afirmamos que el *planteamiento del problema es la delimitación específica en un campo problemático. Por ello es un momento decisivo para la elaboración de un proyecto de investigación, en tanto que se conjuga intencionalidad y voluntad de saber por parte del sujeto; inteligibilidad y construcción posible del objeto de investigación.*

La idea de problema que hemos sugerido en el párrafo anterior nos permite incursionar en el proceso de la problematización, esto es, en la construcción de la estructura analítico conceptual. Los rasgos característicos de un campo problemático son: primero, que se estructura con base en un conjunto de relaciones interrogantes, mismas que son significadas por el investigador para asumir una de ellas —o una cadena asociativa— como la situación central, en este acto, la significación del sujeto se efectúa como la designación provisoria de la especificidad y su contexto; segundo, la estructuración de las relaciones, la designación de la centralidad y su contexto, son actos de reflexión y análisis, tanto del sentido de las relaciones como del contenido conceptual de las situaciones que se relacionan: superar las nociones, los prejuicios y creencias, reconocer el carácter de las experiencias y la distancia entre el conocimiento cotidiano y las categorías que pueden confrontarse con los referentes empíricos, para acceder —en el marco de la inteligibilidad del proceso— a una posible explicación de la realidad problematizada.

Aquí no presentaremos un ejemplo que ilustre la construcción de la estructura conceptual para evitar que el proceso reflexivo, analítico y constructivo se equipare con un conjunto de pasos o se confunda con un recetario, que en todo caso haría abstracción de la peculiar situación cultural de quien pretende realizar una investigación. Preferimos remitir al lector al Apéndice de este ensayo, en el que se presentan varios trabajos de este tipo, efectuados en algunos cursos-talleres de los que hemos participado. Insistimos, en cambio, que la estructura analítico conceptual que se construye con base en las relaciones que derivan del cuestionario, cumple un papel estrictamente provisorio por su carácter inicial, que hace posible un trabajo posterior que la ha de modificar constantemente.

te, en tanto que la inteligibilidad del problema sea mayor y se recupere la complejidad de la situación, pero sobre todo, porque se muestra el acceso a la especificidad de los hechos cuestionados con mayor claridad. En lo que sigue discutiremos las características del trabajo que reclama la estructura analítico conceptual construida como expresión inteligible del campo problemático y el planteamiento del problema en tanto delimitación específica de alguna relación significativa.

La premisa desde la que analizaremos la estructura analítico conceptual, es que ésta hace inteligible la situación del sujeto que pretende investigar con el campo problemático que ha construido, pues la estructura se ha propuesto de tal manera que conjunte el papel constructivo de uno, y al otro, como lo emergente del proceso problematizador y expresión misma de la relación S-O.

La estructura analítico conceptual es testimonio y producto del trabajo reflexivo y analítico del sujeto sobre su realidad; es como una primera versión del objeto de estudio que muestra cosas e indetermina otras, que sugiere líneas de análisis, revela momentos de la teoría apropiada por el sujeto y semioculta significados. Recuérdese que en sus antecedentes se pudieron haber presentado y colocado preguntas prejuiciosas, románticas, deterministas o indiciarias, o bien formalismos en la combinatoria de relaciones. Lo cierto es que para trabajar la estructura analítico-conceptual, necesitaremos abordarla haciendo un retorno a la situación inicial del sujeto, desde la vaguedad de las preguntas, sin remedio ingenuas, hasta la conciencia de haberse topado con una situación inexplicable, incomprensible e inédita: lo que fue el punto de partida, el complejo itinerario y la versión inteligible del resultado obtenido con el proceso problematizador.

Cuatro son las fases de trabajo que nos proponemos discutir en los siguientes apartados; dos referidas al objeto de estudio: la ubicación temática o su inscripción en un campo teórico, y los recortes de la realidad o su delimitación en la realidad; dos discusiones que remiten al sujeto investigador: el nivel de análisis o inteligibilidad del enfoque y de los estilos de acceso a la especificidad, y la perspectiva cultural o la asunción crítica de las posibilidades y propósitos referidos al trabajo de investigación. El reto que enfrentamos es que si

bien en cada una de las cuatro fases de trabajo con la estructura analítico conceptual, se centra la atención ya en el objeto, ya en el sujeto, la reflexión y el análisis están exactamente en la relación sujeto objeto, y en cada caso se incluyen ambos polos de la relación cognoscitiva. Señalados los propósitos y las posibles dificultades, procedemos a la discusión.

2.4 Planteamiento del problema o su delimitación específica en el campo problemático.

Retornemos a los comienzos del proceso problematizador para hacer significativo el trabajo con la estructura analítico-conceptual. Las razones de este retorno reflexivo refiere a la necesidad de asumir la situación concreta del sujeto como criterio fundamental, la apreciación que hubiese hecho de los acontecimientos propios de su situación, y cuya versión inicial está en las preguntas, cuestionamientos y organización peculiar de la estructura analítico-conceptual.

Las primeras limitaciones que suele encontrar el investigador en su trabajo con la estructura analítico-conceptual son: *la imprecisión* de los términos usados para referirse a la situación o los acontecimientos; *la pobreza conceptual* de esos términos que manifiestan el sentido común desde el cual el sujeto habla de sus problemas; *la incompletitud de la estructura*, pues las preguntas dejan de lado relaciones importantes y en ocasiones decisivas. En fin, palabras equívocas, expresiones de sentido común, unilateralidad, parcialidad, ausencias significativas constituyen las ineludibles dificultades que hay que superar.

A partir del párrafo anterior es sugerente discutir otros puntos de la estructura analítico-conceptual. La noción que de ésta se tiene, puede ser decisiva en su análisis; así pues, anotemos algunos sustentos de este trabajo analítico. Vale empezar con la naturaleza lógica de la estructura conceptual. Veamos: el sujeto se interroga de y desde su situación particular, parafraseando a Piaget, se tiene que el sujeto *opera* con la realidad, construye estructuras conceptuales, estructurando desde sus referentes cotidianos. Por ello, sus preguntas prefijan o dan contenido y sentido a las relaciones; expresan

desde el sentido común *las condiciones de existencia de los hechos*; pero estos tienen sus *protagonistas* que se presentan a través de sus prácticas reales (relaciones objetivas) y la manera como se asumen así mismos y a sus prácticas, de cómo significan o dan *sentido* a los hechos por ellos protagonizados (relaciones intra e intersubjetivas). Ahora bien, el sentido de las relaciones objetivas y subjetivas deriva de *un contexto situacional* al que se remite el sujeto que interroga con el propósito de hacer comprensibles los hechos.

Un resumen de lo anterior nos permite prefigurar la composición general de una estructura analítico conceptual, como una configuración significativa y comprensible de relaciones con sentido referido a un contexto y en condiciones reales de existencia, esto es, la estructura que se construye desde el cuestionario que el docente se hace en y de su situación particular, incluye necesariamente: *sujetos* protagonistas, *acontecimientos* positivos asociados a sus prácticas reales, *procesos* propios de la peculiar asunción subjetiva de su protagonismo, *tópica* o conjunto de relaciones, condiciones concretas y *contexto* situacional.

Veamos un ejemplo. Los cuestionarios sobre el aprendizaje de ciertos contenidos, suelen referirse a los sujetos alumnos que aprenden, a su *práctica individual y colectiva* en el salón de clases, a procesos constructivos, operatorios, heurísticos o de la comunicación; la *tópica* se expresa en el vínculo maestro-alumnos, en las condiciones posibles del aula, y el contexto remite al programa en el que se organizan los contenidos, a la cultura propia de la comunidad a la que pertenecen los alumnos, o en su caso a los órdenes y regimentaciones de la institución escolar. La configuración de la estructura descansa en los siguientes componentes:

APRENDIZAJE DE CONTENIDOS ESCOLARES:
(Elementos de la Estructura analítico conceptual)

alumnos	sujetos
acontecimiento	prácticas áulicas

procesos	actividades cognoscitivas
tópica	vínculo maestro-alumno y relaciones en el aula
contexto	programa, comunidad o institución escolar

La discusión y el ejemplo presentados permiten que pasemos al trabajo concreto con la estructura analítico conceptual, cuyo resultado hará posible la delimitación específica del objeto de investigación.

2.4.1 Ubicación temática del problema específico. El trabajo concreto de la denominación temática remite precisamente a distinguir la categoría, la relación o la cadena de relaciones que se asume como central, y que en principio se supone que es una primera aproximación a la especificidad del hecho problematizado. Con base en la discusión anterior, se tiene que esta primera aproximación refiere a cierto papel de *los sujetos*, a *un acontecimiento* y determinados *procesos* que protagoniza, lo que configura una tópica significada desde un contexto definido.

Al proponer la centralidad de la estructura analítico conceptual, también estamos especificando el sentido de la relación central con el campo contextual que configuran las demás relaciones. Una primera recuperación del proceso es considerar si en la estructura analítico-conceptual están presentes varios hechos que remiten a una tópica precisa, o si las relaciones responden a tópicos o dimensiones situacionales distintas. La denotación del problema específico y su contexto no responde a una razón estatuida, sino que es convencional o arbitraria, en tanto que remite al sujeto que pretende investigar en su situación particular, misma que no es única, ni preestablecida y menos privilegiada. Aquí queremos advertir que si la estructura analítico-conceptual se corresponde con una situación —y por ende en una tópica o dimensión— entonces la contextualización de la relación específica da significa-

tividad y sentido, hace comprensible y operable la estructura analítico-conceptual; mientras que la presencia de situaciones con distintas tópicas o dimensiones complica el proceso y reclama posteriormente la división de la estructura en dos o más, lo que exigiría una cadena muy larga de mediaciones para reestablecer la correspondencia con la estructura inicial y en tal caso, hace imprecisa y confusa la problematización.

Aclaremos antes de avanzar, que cuando hablamos de una situación con una única tópica o unidimensional, nos estamos refiriendo a relaciones que expresan un acontecimiento o una tendencia de carácter social o macro o bien a prácticas concretas discursivas, profesionales, sapienciales de los protagonistas de un acontecimiento (la vida escolar), o también, una actividad intersubjetiva o de carácter psicológico. En cambio, cuando nos referimos a varias situaciones de dimensiones y tópicas distintas, hasta cierto punto estamos asumiendo un contexto complejo, digamos, incorporar el terreno psicológico en los procesos de los sistemas burocráticos para la toma de decisiones de política educativa, de evidente dimensión macrosocial. No hay que abundar demasiado en esto, el propósito que explica la ubicación temática es en cierta forma buscar una correspondencia dimensional entre la relación específica y su contexto o establecer una referencia dimensional pertinente con la tópica situacional de la estructura.

Ahora bien, la estructura analítico-conceptual es un conjunto de relaciones, éstas se configuran con situaciones, hechos, procesos, sujetos y contextos designados con ciertos sustantivos. El contenido y el sentido de los nombres asignados se asumen también como tema de reflexión. Aquí de lo que se trata es de precisar el estatuto teórico o su contenido empírico; su carácter de categoría de un cuerpo teórico, de una noción en proceso de conceptualización, de un supuesto cuestionado para ser repensado o de un dato de la experiencia. El sustantivo asumido como categoría central —aunque puede ser una noción, un supuesto o un dato— es también un criterio para la ubicación temática del problema planteado.

El estatuto teórico del núcleo principal es precisamente lo que permite considerar otro criterio para la ubicación temática, pues el estatuto se refiere al grado de desarrollo teórico que revela la estructura analítico-conceptual que se generó

desde las preguntas del sujeto en situación; esto es, el problema planteado puede tener antecedentes de trabajo teórico o puede ser digamos algo inédito; es posible que remita a debates controvertidos de carácter teórico o que con él se esté inaugurando una corriente crítica hacia la teoría. De manera especial este criterio, aunque también los otros, exige una cierta recopilación de la bibliografía especializada, ciertamente no exhaustiva, pero sí lo suficientemente amplia como para sentar las bases del fondo documental básico de la investigación y para dicutar con seriedad la ubicación temática del problema planteado.

Para mantener el estilo del ensayo, intentamos concluir esta discusión con un resumen: trabajar con la estructura analítico-conceptual y sus componentes, con sus relaciones y elementos nominales, permite contrastar con los hechos reales, la situación y su dimensión o tópica, apreciar el estatuto de las expresiones nominativas y el grado de teorización; ponderar la centralidad y el contexto situacional, todo ello como criterio para ubicar temáticamente el problema o acontecimiento problematizado.

2.4.2 Recortes de la realidad: delimitación situacional del problema. Si en la discusión anterior abordamos el campo problemático y la estructura analítico-conceptual que lo hace comprensible desde su pertenencia a un cuerpo teórico, a su desarrollo y al estatuto teórico de sus componentes, en este apartado trataremos de los recortes de la realidad que nos hace retornar a los hechos reales, a la positividad de la situación concreta. Si para la ubicación temática es decisivo el estatuto teórico, para los recortes es clave la legalidad objetiva y concreta de los hechos y procesos reales. Iniciemos con la noción de recorte de la realidad. Esta expresión sugiere o propicia una metáfora que ha obstaculizado su conceptualización; se dice recortar la realidad y se piensa de inmediato que ésta es recortable, hecho que aleja al sujeto de la noción rica y compleja de su situación, empero el asunto no queda ahí, de la recortabilidad de la realidad se desliza fácilmente a la confusión entre recortes de la realidad y los enfoques parciales y reduccionistas con los que el sujeto suele abordar los hechos, así se confunden los enfoques disciplinares: económi-

co, político, ideológico, cultural o comunicativo con los recortes de la realidad.

Es fácil advertir los riesgos y las dificultades que derivan de la confusión mencionada anteriormente; si de modo artificial se concibió el recorte, ello provoca separar lo político de lo ideológico o lo económico; o en su caso, lo político y lo ideológico del acto comunicativo. Así, pues, en este caso la metáfora no enriquece la noción de recorte y si obstaculiza su conceptualización. Recuperemos lo discutido en las notas introductorias sobre el sujeto en situación para repensar esta noción de los recortes de la realidad.

Señalamos en su momento que el sujeto vive y se realiza en situación, la realidad es asumida desde sus saberes prácticos y su sociovisión, unos y otra suponen no parcelas aisladas de la realidad, sino que ésta se vive en su proximidad y por las determinantes de la vida del sujeto que muchas veces llegan como noticias y cuyo impacto puede ser la inquietud y la preocupación, pues las más de las veces se significan como atentados a las certidumbre o como trastocamientos de la cotidianidad. En este momento lo que nos interesa destacar es que la situación con su complejidad constituye el contexto de lo que provoca inquietud y preocupación, misma que —y aquí está la riqueza conceptual— se vive como una situación global. De esta reflexión derivamos que el papel de los recortes de la realidad es un acto delimitante que el sujeto hace de la situación que subyace en la estructura analítico-conceptual, sin que por esta acotación queden excluidos aspectos o relaciones, más precisamente, al objeto recortado le subyacen o contiene todas las dimensiones y referentes disciplinares de la situación. Cuando se hace el recorte de la realidad no se excluyen, por ejemplo en un problema macrosocial algunas dimensiones disciplinares diferentes de aquella que significa al problema, como algo descontextuado. Por lo contrario, al objeto recortado subyace lo político, lo ideológico, lo cultural, lo económico y otras que se consideren pertinentes a lo macrosocial.

Hacer los recortes de la realidad, de cualquier forma, es un recurso de quien investiga para hacer inteligible lo que quiere explicar por la vía de la construcción, es por tanto, una fase de la construcción del objeto de investigación, tiene

que corresponder a la complejidad de la situación como criterio básico. *No se trata entonces de aislar y simplificar, ni de descontextuar o reducir a una correlación del problema planteado, sino de acotarlo para hacerlo inteugible.* Dicho de modo contundente: acotar y delimitar no es aislar, ni descontextuar. Con este resumen podemos cerrar la discusión. Ahora sólo daremos algunos ejemplos.

Se puede hacer un recorte de la realidad considerando las circunstancias del hecho positivo, significando su especificidad, así se tiene *el período* como un recorte temporal de ciertas tendencias sociales; *los espacios definidos* —el aula— como recorte del ámbito institucional; *un modo determinante y peculiar* —la construcción de conocimientos— como recorte de un proceso intersubjetivo; *un discurso especializado o teórico* como recorte de una situación de habla; *un nivel de naturaleza definida* como recorte de un proceso estructurado —la planeación en la política educativa o la realización en un proyecto cultural; *una expresión particular* como recorte del complejo papel del sujeto— su cultura política por ejemplo con respecto a sus prácticas sociales. Es claro que los *orígenes* y *coyunturas* del período, las *fronteras* de un espacio, los *vínculos* de un modo concreto con otros del proceso, las *posibilidades* y el impacto de un discurso, los *nexos* de un nivel con otro y los *alcances* y *significado* de la expresión de un sujeto no son inmanentes a los hechos positivos, sino resultado de un acto definitivo, consciente, intencionado y fundamentado del sujeto para hacer inteligible el proceso de la investigación.

2.4.3 Nivel de análisis y perspectiva cultural del sujeto: posibilidades teóricas y propósitos para la especificación del problema. Partamos de la noción más usual del nivel de análisis, la que remite a los componentes de la estructura, de manera particular a la tópica de los acontecimientos y procesos, la centralidad de estos o su connotación, esto es, la magnitud de la realidad expresada en la estructura analítico-conceptual. Con el apoyo de esa noción, es también usual referirse con enunciados que

hablan de nivel macrosocial y nivel micro, o bien nivel operativo, nivel discursivo o nivel proyectivo; también se habla de niveles social, psicológico o cultural. No obstante, así dichas las cosas, solamente se hace referencia al "tamaño" del objeto, a su "ámbito" o a un aspecto de su realidad

En la discusión de los puntos anteriores, insistimos en que el trabajo con el objeto, tanto el de la ubicación teórica como el de su delimitación positiva (recortes de la realidad), remiten al propósito concreto del sujeto para acceder y proponer una especificidad. En el caso del nivel de análisis, el tema de reflexión es la situación del sujeto, el enfoque y el estilo posible a partir de los cuales, aquél denota y connota el problema específico, esto es, *el nivel de análisis remite a las posibilidades teóricas del sujeto* y a los estilos dominantes o emergentes que gozan de la legitimación en la comunidad académica, mismos que pone en juego para estructurar conceptualmente el objeto de estudio, dicho de otro modo, el "tamaño" del objeto no es algo propio de éste, sino que es resultado de la perspectiva, el enfoque, el estilo y el instrumental teóricos del sujeto, perteneciente a ciertos ambientes culturales o grupos que trabajan en un campo de ciertas posibilidades teóricas.

La perspectiva cultural del sujeto remite a los propósitos y recursos culturales del presunto investigador, refiere a la intencionalidad y disposición del sujeto, esto es, a su posición cultural —política o ideológica— que expresa al significar como relevante un "ámbito" específico del campo problemático en el que se construye el objeto. De lo dicho, se puede inferir que la perspectiva cultural del investigador, en principio se expresa en el nivel de análisis, dicho con más precisión, *es la expresión de las posibilidades y la intencionalidad del sujeto* para hacer significativa una relación del campo problemático y de este modo objetivar específicamente un acontecimiento relevante para ser investigado.

Tal vez algunos ejemplos nos permitan una aproximación más concreta a la idea de nivel de análisis, en el que queda subsumida su perspectiva cultural. Supóngase que nuestro objetivo de estudio es la práctica docente en una institución educativa formadora de maestros; conceptualmente, las prácticas sociales de los sujetos —maestros y alumnos— en la vida institucional, se ubican en tres momentos del currículo: el

propositivo, el de la realización de la propuesta y el de la validación social del trabajo de los egresados. De esta manera, se tiene que la propuesta curricular de la institución prescribe —propone formalmente (o queda inscrita en el deber ser) cierta noción de práctica docente. No obstante la realización de la propuesta curricular ocurre en una situación mediada por intereses, expectativas, recursos, capacidades, tradiciones, conflictos, tensiones y problemas emergentes, lo que da lugar a pensar que en este momento de la realización se configura una práctica docente peculiar siempre inédita, lejana de la propuesta formal y más todavía, distante de algunos actos rituales o pesadas rutinas. El tercer momento, cuando los sujetos formados egresan de la institución y se incorporan al trabajo docente, entonces su práctica adquiere nuevos rasgos en tanto que se realiza en condiciones distintas a las que tuvieron en el momento de su formación, se torna más o menos rutinaria, con abundantes rasgos de simulación, aceptación real o desobediencia declarada. En este ejemplo, la práctica docente está presente en todo el proceso y no le es inmanente una especificidad ni una relevancia respecto de los momentos.

El nivel de análisis en este ejemplo, refiere a la elección de uno de esos momentos de la práctica docente, sea como propuesta institucional, realización emergente o validación social; se advierte con claridad que es un asunto de posibilidades teóricas e intenciones del sujeto investigador. En este caso el nivel de análisis refiere a un cierto momento del currículo y desde luego expresa los valores culturales y las posibilidades teóricas del investigador en este campo.

Pensemos otra situación: el proceso de aprendizaje que ocurre en el aula. De nueva cuenta, conceptualmente el acto protagónico del sujeto que aprende, se manifiesta de distintas maneras en ámbitos diferentes: la actitud heurística ante un problema y la estructuración intersubjetiva de su resolución; la comprensión del problema expresada en la manera como lo explica y argumenta para establecer una *comunicación* con sentido y persuadir a otros; en su caso, la modificación de la conducta al operar un programa preestablecido de resolución del problema. Se puede advertir en este ejemplo, que el proceso de aprendizaje se expresa en lo psicológico, lo comunicativo o lo conductual. La definición del nivel de análisis no

es un asunto de la peculiar acción del sujeto, por el contrario, es resultado de la concepción que del aprendizaje tiene quien investiga, así como de la posición ideológica desde la que le asigna papel a quien aprende. En este ejemplo, cuando se habla de nivel de análisis, se hace referencia a la posible concepción de la actitud de quien aprende desde ciertas perspectivas disciplinares.

Tenemos entonces que el nivel de análisis es una noción que remite a cierto momento de un proceso, a determinado enfoque disciplinar o dimensión, en suma, a cierto "ambito" de la realidad en que se manifiesta el hecho problematizado y asumido como objeto de investigación; no obstante, es un acto del sujeto que depende de sus intenciones y sus posibilidades; de su ideología y sus referentes teóricos.

Pasemos ahora a las cuestiones prácticas de cómo se establece el nivel de análisis en el trabajo concreto con la estructura conceptual. Se puede decir que el procedimiento es recíproco y complementario al que se lleva a cabo en el momento de la ubicación temática, en sentido estricto son inseparables y mutuamente esclarecedores: si en la ubicación temática interesa el estatuto teórico de las categorías que conforman la estructura, al definir el nivel de análisis nos guiamos por los recursos teóricos del sujeto, por las posibilidades concretas de traducir íntegra la estructura al discurso riguroso de un cuerpo teórico. En caso de que se procese con base en dos o más teorías, es menester que queden claras y explícitas las mediaciones entre los distintos cuerpos teóricos.

Un ejemplo: supóngase que en una estructura analítico-conceptual, dos de siete elementos nominales relacionados cumplen el estatuto teórico para ser considerados categorías fundamentales, pero que las cinco restantes no puedan traducirse —por falta de recursos teóricos del investigador— o no se quiera su traducción —por ciertas valoraciones— o también que los acontecimientos referidos aún carezcan de referentes teóricos y en todo caso se les asuma desde su noción particular, esto es, en su proximidad a la experiencia de quien investiga. En este caso, el nivel de análisis no sería teórico, más bien uno pensaría en un nivel de análisis desde la experiencia concreta que se recupera críticamente o del sentido común. Ahora, lo que deseamos subrayar es que el nivel no se deter-

minó estrictamente desde el objeto, sino a partir de las intenciones y recursos teóricos del sujeto, esto es, no es que los referentes empíricos no puedan ser traducidos a categorías sino que el investigador no está en posibilidades de este trabajo teórico, o bien que su perspectiva cultural no le permite incorporar la teorización en su estilo de trabajo.

Ciertamente el nivel de análisis es un acto recíproco de la ubicación temática, ambos son decisivos para la investigación que se pretende realizar, por el hecho de que confrontan al investigador con la teoría; son procedimientos de trabajo que lo ubican en sus posibilidades y capacidades teóricas; son el primer escollo serio que se enfrenta en la construcción del objeto de investigación, pues una estructura conceptual que revela pobreza teórica entorpece la investigación, y si no es superada, la condena a la irrelevancia. Quien desea hacer una investigación no ha de soslayar este problema, pues de su actitud depende la calidad de su trabajo, además porque en la confrontación con la teoría se perfila la perspectiva metodológica.

Un caso especial es el que presenta una estructura, propia de la experiencia en bruto, ante la cual es difícil acudir a un referente teórico; empero ello no impide que se haga el trabajo propuesto para establecer el nivel de análisis, pues así sea mediante recursos metafóricos, se puede aproximar a ciertos referentes teóricos. Es absurdo suponer un sujeto ateórico y una estructura ajena a la reflexión teórica.

El resultado esperado al trabajar con la estructura analítico conceptual es, según la argumentación anterior, la delimitación específica de una relación significativa dentro del campo problemático, dicho de otro modo, el trabajo culmina con la *objetivación inteligible de un verdadero problema*. Uno puede proceder entonces, ya construido el objeto de investigación, a plantearse otras tareas, las que por cierto prefiguran la perspectiva metodológica: una es la definición de las líneas de trabajo, otra la redacción del trabajo efectuado a manera de retorno reflexivo que denominamos *aproximación a la situación problemática*, otra más es la organización de los documentos recopilados.

2.4.4. Definición de las líneas de trabajo o primera apro-

ximación a la metodología. El momento en el que se proponen las conclusiones del trabajo con la estructura conceptual, es también en el que se define las líneas de trabajo, éstas prefiguran la perspectiva metodológica al tener claridad en el tipo de elaboraciones que se han de llevar a cabo para construir una explicación al problema planteado. Sin que afirmemos categóricamente que la delimitación específica del objeto de investigación y la definición de las líneas de trabajo sean procesos simultáneos, es clara su íntima relación. Por ello abordaremos la prefiguración de la perspectiva metodológica con base en el trabajo con la estructura analítico-conceptual.

Los procedimientos de trabajo que impone la ubicación temática del objeto de investigación son de tipo documental, se inicia virtualmente la recopilación de los libros, revistas, documentos informativos que den cuenta del estatuto teórico de la categoría central o de las que constituyen la relación central, esto es, de su nivel de teorización, para que el investigador se ubique en este proceso y se aproxime a los umbrales del desarrollo del cuerpo teórico en el ambiente cultural que forma parte de su situación concreta.

La delimitación del objeto de investigación que resulta de los recortes de la realidad que se hayan efectuado, se traduce en los límites propios de la recopilación bibliográfica. Más que eso propicia al análisis inicial de las relaciones que contextualizan la provisoria especificidad atribuida, tal análisis es un trabajo que enriquece la estructura al incorporar relaciones hasta entonces no vistas, al superar el carácter general de las relaciones y por último, al hacerla corresponder con la complejidad de la situación asumida como problema. Si la actividad que deriva de la ubicación temática es hasta cierto punto monográfica, la que imponen los recortes de la realidad es básicamente de análisis y recuperación teórica.

La definición del nivel de análisis, sugiere procedimientos concretos de reflexión del sujeto, que le permite organizar la fase de investigación documental, le posibilita dar un orden a las lecturas, perfila la construcción de crecientes desgloses de la estructura inicial, propicia clasificaciones tentativas de los referentes empíricos y teóricos, en suma, le permite elaborar criterios para proponer una secuencia a las actividades

propias del trabajo de campo y las de fundamentación teórica cuándo y por qué explorar las condiciones concretas en las que acontecen los hechos, en qué momentos y sobre qué bases buscar los apoyos bibliográficos.

Ahora bien, la recopilación, el análisis y la reflexión que se efectuúan en el trabajo inicial de tipo documental y bibliográfico, pueden adquirir una lógica elemental como la contrastación o la analogía, o bien una más complicada como la estructuración inductiva o deductiva. Esa lógica, empero no expresa propósitos arbitrarios, sino que depende de la naturaleza del objeto de investigación que se construye, más precisamente, del estatuto teórico o legalidad positiva de la relación central de la estructura, de la situación y la dimensión o tópicos subsumidas en la delimitación del objeto, así como de las posibilidades teóricas y culturales del sujeto. Ejemplos que ilustren los procedimientos para definir las líneas de trabajo, son presentados en el apéndice. Reiteramos que esta cuestión no se resuelve de manera única ni es cosa de recetas, aunque desde luego le subyace una lógica. Pensemos la definición de líneas de trabajo que derivan del trabajo sobre la estructura analítico-conceptual construída, con base en las relaciones que se revelan en las preguntas que el investigador en situación elaboró en un primer momento, como un camino abierto, de situaciones emergentes, con tensiones ineludibles, que crece como en espiral, al diversificarse y especializarse la bibliografía revisada, en el que cada posición es superación de la anterior y permite ver cosas nuevas, las cuales no es posible prever de modo súbito. En este sentido, es como entendermos las líneas de trabajo en un proyecto de investigación, como algo esencialmente provisorio, es decir, las tareas propuestas no son definitivas ni fijas, más exactamente, se asumen como algo necesario para ser pensado y en su caso hacer modificaciones.

Concebimos cuatro momentos de trabajo con la estructura analítico-conceptual y la definición de líneas de trabajo de tal modo, que no obligan a una secuencia determinada, ni exigen un cumplimiento formal, como si se siguiera una receta. Por el contrario, el único criterio de su realización es la inteligibilidad del problema específico y del itinerario para construir su explicación. Ahora bien, hablar de ellos en este

apartado se justifica porque estamos ciertos de que trabajar con la estructura analítico-conceptual que refiere al campo problemático hace inteligible el proceso de investigación, en la medida que prefigura la perspectiva metodológica; sin embargo, la inteligibilidad es una atribución del sujeto en su relación con el objeto, no es algo que derive de este último; y como el sujeto no es un individuo abstracto sino que vive y realiza en situación cultural entonces él es decisivo en el modo peculiar de trabajar la estructura analítico-conceptual. En todo caso, lo característico de los procedimientos de trabajo es hacer posible la confrontación de teorías apropiadas por el sujeto con la problemática para construir explicaciones.

Un resumen de todo tratado en la elaboración de un proyecto de investigación nos permite apreciar dos fases del proceso: la primera se inicia con un cuestionario que elabora el sujeto en situación, después se efectúa un análisis de contenido y una reflexión sobre el sentido de las preguntas, para eliminar las que hemos denominado prejuiciosas, románticas, prescriptivas y deterministas; hecha la exclusión, se trabaja con las que ofrecen relaciones significativas e interesantes, y con las indiciarias, para construir la estructura analítico-conceptual que ha de contener los elementos nominales y los nexos con sus sentidos y contecidos relacionales, el primer trabajo con la estructura construída es la distinción precisa del acontecimiento o del proceso; las relaciones y la tópica, los sujetos y el contexto; la fase problematizadora concluye con la construcción del campo problemático y en ocasiones con una versión inicial del problema a investigar. La segunda fase es el trabajo con la estructura en su versión inicial: ubicación temática, recortes de la realidad, definición del nivel de análisis y de las líneas de trabajo; esta fase constructiva culmina con una versión distinta de la estructura analítico-conceptual con la prefiguración del método para la investigación, y lo decisivo y crucial para la investigación: con *la delimitación específica del objeto de investigación*.

La culminación del proceso es el *planteamiento del problema*. Al respecto vale hacer algunas precisiones. Primero, la llamada definición del objeto de estudio, cuya expresión es precisamente el planteamiento del problema y de acuerdo a la discusión que se ha dado del proceso de construcción,

refiere a la delimitación específica que se efectúa sobre el campo problemático. El trabajo con la estructura analítico-conceptual puede designarse de otro modo: la delimitación es en sentido estricto la *objetivación contextualizada* de una relación específica del acontecimiento o del proceso problematizado. Segundo, el objeto de investigación construido no puede entonces reducirse a un enunciado simple, por el contrario, el planteamiento del problema exige una redacción que exprese esa objetivación contextualizada en toda su complejidad y del modo que sea inteligible. Finalmente, se puede enunciar de manera indistinta delimitación, objetivación, definición del objeto o planteamiento del problema, en tanto esta última denominación remite a un escrito de varios párrafos en el que se precise claramente qué se propone explicar el investigador con su trabajo. Sólo de este modo el proyecto adquiere sentido y hace inteligible la investigación.

La importancia de las fases problematizadora y constructiva es indudable. Por ello, la experiencia vivida por quien investiga debe ser reflexionada y documentada. En tal sentido, hablemos de las dos tareas, ya mencionada al terminar el apartado sobre la delimitación específica del objeto de investigación: la formación del fondo documental básico y la elaboración de un primer escrito. Estas propuestas constituyen las bases para discutir la metodología. Dedicemos unas líneas a este momento decisivo de la investigación.

2.5 Formación y primera recuperación de contenidos del fondo documental básico.

Los documentos que se recopilan para formar el fondo básico responden por su temática a los elementos nominales, las relaciones de la estructura construida, esto es, a los acontecimientos, su tópica y las relaciones positivas del campo problemático expresado en la estructura misma. El objetivo es "cubrir" la situación problematizada con referentes teóricos, esto es, que la estructura conceptual se corresponda con ciertos cuerpos teóricos, que sus elementos sean referidos desde categorías con claro estatuto teórico, y las relaciones pueden ser tratadas desde esos cuerpos teóricos. Es el caso por

ejemplo, de algunos problemas de la vida escolar que pueden ser cubiertos desde una perspectiva constituida por varias versiones teóricas sobre el currículo. No siempre ocurre así y hay que hechar mano de un conjunto documental sumamente diversificado, desde proposiciones teóricas hasta descripciones informales.

La bibliografía por su contenido puede incluir materiales informativos, tratados especializados, propuestas metodológicas, ensayos críticos, análisis para el debate, comentarios y referencias teóricas pertinentes. Su composición heterogénea se corresponde con la mayor o menor complejidad de la estructura analítico-conceptual. La perspectiva cultural del investigador no debiera delimitar la diversidad documental; una cosa es que se tenga convicciones políticas e ideológicas y otra distinta es asumir una posición dogmática. Ser abiertos en la proyección de una investigación es entender que el problema planteado remite a una situación compleja que no se cubre desde una única doctrina. A la unidad del cuerpo teórico referencial, habrá que contraponer la multiplicidad de referentes que abran problemas y propicien debates.

La abundancia y la diversidad de los documentos recopilados plantean una primera tarea: su clasificación, misma que se hará con base en criterios que resultan del trabajo con la estructura analítico-conceptual. Se formarán secciones documentales en las que se agruparán documentos que tratan de las categorías, los que debaten sobre la especificidad de las relaciones, los que abordan las cuestiones metodológicas, los documentos más completos que parecen cubrir la estructura conceptual, lo que enriquecen las nociones de los referentes empíricos, los que proponen procedimientos concretos, técnicas e instrumentos, los que han de cumplir el papel de contexto; también y dada la naturaleza del objeto de estudio, se agruparán crónicas, reportajes y artículos periodísticos.

Los extractos textuales y las fichas bibliográficas constituyen un segundo rostro del fondo documental básico, que lo hace significativo y apunta a la explicación del problema planteado. Con esta actividad, el fondo se "reduce", su uso es menos aleatorio y los referentes teóricos reconstruidos se corresponden más con la posible construcción explicativa de la especificidad del objeto de investigación. Lo dicho sugiere

un criterio para la constitución del fondo documental básico: no se trata de recopilar para ver qué sirve; por el contrario, los documentos se recopilan en correspondencia al análisis y la reflexión que se hace sobre la estructura analítico-conceptual y las posibilidades teóricas de quien investiga.

Terminamos estas breves recomendaciones y sugerencias con la propuesta de otra actividad que se considera particularmente útil para probar los propósitos reales de quien se asume como investigador; se trata de elaborar menografías temáticas y glosarios que enriquezcan el significado y por lo tanto, el papel de la estructura conceptual. Estos primeros productos del trabajo con el fondo documental básico, pueden ser incluidos como apéndices de la redacción final de la investigación, empero, su elaboración no es algo que requiera esta argumentación, más bien remite a la necesidad del investigador por acceder a la actualidad de los debates, digamos, a colocarse en los umbrales del desarrollo teórico para que en su momento pueda justificarse el proyecto de investigación.

2.6 Elaboración de un primer escrito sobre el objeto de investigación.

Es particularmente importante vivir la investigación
como una experiencia de aprendizaje, por ello
es necesario testimoniarla por escrito.

Cuando se concibe la investigación educativa como un *trabajo serio* por su complejidad; *relevante* porque su objeto de estudio es efectivamente un problema que tiene que ser explicado; *académico* porque conlleva reflexión, análisis y apropiación teórica como actividades significativas para la formación profesional; *comprometido* por el papel que puede cumplir en la transformación de la institución educativa y la revaloración del trabajo docente, entonces las experiencias que se viven son en verdad formativas y deben asumirse en si mismas como campo de reflexión y toma de conciencia.

Sin embargo, las posibilidades de recapitular el proceso a través de un *retorno reflexivo* a la situación inicial, no son in-

herentes a cualquier investigación. Por ahora podemos sostener que el trabajo de investigación inscrito en la perspectiva crítica y constructivista, es el que posibilita esta reflexión y la toma de conciencia por parte del sujeto en tanto que se basa en una práctica crítica y su papel protagónico en la construcción de campos problemáticos y de explicaciones, concebido además en su situación cultural. Es obvio que este ensayo intenta ofrecer una panorámica de la estrategia crítica y constructivista como sustento de la investigación educativa. Por ello proponemos un primer documento sobre la experiencia vivida como la primera parte del proyecto de investigación.

El contenido del escrito que resulta del retorno reflexivo al itinerario seguido por el docente, que se propone hacer investigación, es de carácter descriptivo y esclarecedor de la realidad educativa en la cual se generó la práctica crítica, misma que se expresó en una voluntad de saber y se concretó en la elaboración del cuestionario. Aquí se anotarán las vicisitudes de la reflexión y el análisis del cuestionario, cómo se procedió a la selección de las preguntas y qué debates provocó la exclusión de las prejuiciosas y deterministas; en su caso, cómo se formularon las preguntas indiciarias y las que se sustentaron en relaciones significativas. Las partes de este escrito responden al proceso vivido en la construcción del objeto a investigar y por ello se centran en la *problematización* que hubiera efectuado el sujeto en y desde su situación particular, y en el trabajo con la estructura para la *delimitación*.

Inicialmente proponemos el siguiente guión de redacción.

- 1.- Tema
- 2.- Aproximación inicial a la situación problemática;
- 3.- Construcción del campo problemático.
- 4.- Esquema de la estructura analítico conceptual.
- 5.- Descripción y referencias del fondo documental básico.
- 6.- Planteamiento del problema.
- 7.- Objetivos.

En lo que sigue comentaremos las características y los posibles contenidos de cada punto del guión. El tema es una expresión provisional, ésta remite al carácter general o denominación inicial de lo que se pretende investigar; al objeto de

interés o al nombre usual con el que se hace referencia a cierto hecho peculiar de la realidad cotidiana.

La aproximación inicial a la situación problemática ofrece la descripción exhaustiva de los hechos desde la experiencia del presunto investigador, no habría que omitir en este primer apartado, la interpretación de una versión estructurada y la traducción del cuestionario en el conjunto de relaciones que permitirán a su vez proponer la inicial estructura conceptual así como el sentido y el significado que puede advertirse en el planteamiento del problema.

La problematización o construcción del campo problemático es tratada en un segundo apartado, aquí se trata de una articulación significativa de las preguntas y las relaciones establecidas; es importante en este momento la distinción y la relevancia del acontecimiento, las relaciones o su tópica, los sujetos, los procesos y el contexto. El criterio estructurador del campo problemático sugiere analizar la positividad de los problemas, que efectivamente refieren a hechos concretos, también a la certeza de que sean verdaderos problemas en tanto apuntan a lo inexplicado, incomprensible e inédito. Este aparato se resume con un esquema de la estructura analítico conceptual.

Corresponde a quien proyecta la investigación advertir y en su caso mostrar si la estructura analítico conceptual cumple el papel propuesto, es decir, si efectivamente hace inteligible el campo problemático y posibilita la demilitación específica de un acontecimiento, la naturaleza de la acción del sujeto y la develación de relaciones, con los hechos problematizados, y si permite derivar las líneas de trabajo.

El siguiente apartado informa sobre el análisis de la estructura analítico conceptual. Aquí se recapitularán la reflexión y los criterios que orientaron la elección de la categoría central o la relación central (que refiere al acontecimiento), cómo se determinó la correspondencia de la estructura —sus elementos y relaciones— con la situación problemática concreta del investigador, cómo fueron significadas las relaciones contextuales y con qué argumentos se propone la especificidad de la relación característica del acontecimiento. Forma pues parte de este apartado, el procedimiento y los criterios para establecer una estructura que exprese la delimitación de

una tópica del acontecimiento, que propicie la inteligibilidad del objeto a investigar, así como las consideraciones de la discusión sobre los contenidos y significados de los hechos positivos.

Un punto fundamental por sus repercusiones en todo el documento, es la discusión de algunos referentes teóricos, esto es, establecer el estatuto teórico de los elementos nominales de la estructura, su carácter de noción, la pobreza de su definición, su naturaleza empírica o su pertenencia, como categoría, a un cuerpo teórico. Este momento supone un trabajo bibliográfico inicial, es decir, la recopilación de documentos para formar el fondo documental básico se realiza a lo largo del proceso, aunque se le dedique un momento especial en el que se revisa y analiza dicha recopilación documental y en su caso se completa. En resumen, este apartado se inicia con la reflexión de cómo y con qué criterios se efectuó la ubicación temática del objeto de investigación.

Otro proceso que debe recuperarse es el de los recortes de la realidad. En este caso hay que ser explícitos en los criterios que sirvieron de base para acotar o delimitar el acontecimiento problematizado u objeto de estudio, las reflexiones que permitieron profundizar y superar la confusión entre acotar y aislar, qué papel cumplen aquí el contexto de la situación real y los sutentos teóricos.

Forma parte de este apartado, la discusión del nivel de análisis, que es tal vez la primera oportunidad para que el investigador reflexione sobre sus posibilidades teóricas y sus intenciones, desde luego estamos pensando en el contraste teoría-experiencia, también podrá dar cuenta de las insuficiencias teóricas, las lagunas, las áreas de ignorancia, el peso del sentido común, los insuperables prejuicios y las arraigadas creencias, del mismo modo someterá a crítica sus intereses y propósitos. Estas reflexiones hay que argumentarlas. Se puede concluir esta parte del escrito con la definición de las líneas de trabajo, que bien visto el asunto es un resumen de todo el trabajo realizado sobre la estructura analítico conceptual. Es un avance anotar que su carácter sea provisional, el orden de la investigación documental, así como los momentos del trabajo de campo. Hasta aquí, se podría considerar cubierto ese requisito formal denominado "justificación del

tema"; pero lo más importante, el apartado concluye, como resumen de todo lo anotado, con *la delimitación específica del objeto de investigación*, cuya redacción no habrá que pensarla como un enunciado simple, sino en correspondencia de la traducción inteligible y delimitada de la estructura analítico conceptual, imagen ésta del campo problemático.

Descripción y referencias del Fondo Documental Básico

Esta última parte del escrito refiere al trabajo de recopilación y clasificación del fondo documental básico. La necesidad de registrar las dificultades enfrentadas en la organización documental se explica porque ésta es casi siempre un trabajo inédito. En efecto, no existe o no son accesibles los servicios documentados especializados, por ello la eficiencia o ineficiencia de los criterios para formar el fondo, constituyen por sí mismos, verdaderos ensayos para que a mediano plazo se pueda pensar en amplios programas institucionales de investigación educativa. El registro de esta inicial experiencia bibliográfica tiene por otro lado una utilidad más inmediata, que puede servir de base para cumplir los requisitos usuales que se les fijan a los proyectos de investigación: Inferir de la panorámica bibliográfica que se ha escrito sobre el tema, cuáles son las teorizaciones, cuáles son los puntos más debatidos, qué líneas de desarrollo se ofrecen; cuál es el estado de la investigación; cuestiones que son fundamentales en la elaboración del proyecto, pues dan cuenta de su viabilidad y su validez.

El escrito termina con la discusión argumentada de los objetivos de la investigación. Proponemos que sus contenidos y orden se correspondan con la reflexión sobre las expectativas sociales propias del medio académico, los propósitos particulares del sujeto y los que darán cuenta de la explicación específica del problema asumido como objeto de investigación. Por ahora, consideramos ocioso modificar los términos usuales para denominar los objetivos, en cambio pensamos pertinente pensar y analizar lo referente a su contenido. Así, los objetivos generales refieren a las expectativas sociales que se expresan en el medio cultural y académico en donde se propone realizar la investigación. Los objetivos particulares

refieren a la intencionalidad e intereses cognoscitivos, académicos, políticos e ideológicos del investigador. Finalmente, los objetivos específicos derivan de las exigencias para dar una explicación fundamentada, verosímil y coherente del problema planteado.

El obvio que lo anotado sugiere superar la lógica deductiva que hoy sustenta la inferencia de los objetivos particulares de los generales, y los específicos de aquellos. Mucho se ha de ganar en las pretensiones por acceder a la especificidad del objeto de investigación, si no se hace abstracción de los intereses personales, ni de los compromisos con los involucrados y demás grupos del ambiente cultural al que pertenece el investigador. Esperamos que lo propuesto enriquezca este aspecto del proyecto de investigación, usualmente elaborado con meras suposiciones y creencias o mediante la formal deducción.

Concluimos esta discusión con una larga cita de la ponencia que sirve de base al ensayo: "La construcción del objeto de estudio es realmente el verdadero punto de partida para la realización del proyecto; de hecho durante las reflexiones a través de las cuales se van definiendo las líneas problemáticas, los campos temáticos, así como las líneas de análisis o se realizan los recortes de la realidad, hasta precisar las etapas y orientaciones generales de la investigación, también se va construyendo las relaciones y estructuras como un campo positivo para hacer inteligible la situación problemática del objeto de estudio, es decir, se esta construyendo también la metodología, sus elementos y criterios, para alcanzar una explicación que nos aproxime a la comprensión de la complejidad de lo real, o bien para fundamentar una propuesta para transformar prácticas, acceder a nuevas categorías sobre lo no documentado, repensar la historia o profundizar en el estatuto teórico de algunos aspectos relevantes del quehacer educativo".

... el mundo de los objetos, de las prácticas y de los acontecimientos no es inmediatamente significativo en sí mismo y por sí mismo, y no constituye, por lo tanto, un ámbito de referentes absolutos.

Gilberto Giménez

Capítulo 3

CONSTRUCCION DE LA PERSPECTIVA METODOLOGICA, SEGUNDA FASE DEL PROYECTO DE INVESTIGACION

Es ineludible iniciar este capítulo con una discusión que aclare nuestra concepción de método. Las razones son obvias: al parecer es dominante todavía en el medio educativo la noción instrumentalista que reduce la metodología a cuestiones de procedimientos de trabajo, técnicas de control e instrumentos de operación. En principio, sospechamos que el método es mucho más que lo instrumental, sin que ésto sugiera que lo metodológico no lo incluye o que hablar de técnicas es ya automáticamente empobrecer la concepción de método. Pensamos en efecto que el método se debe ocupar de técnicas y procedimientos, más aún que estas forman parte de una metodología, no obstante abordar el qué hacer y cómo hacerlo, exige un conjunto de criterios lógicos y fundamentos teóricos, esto es, el qué y el cómo no se resuelven al arbitrio ni en un campo de contingencias, sino que derivan de la interrelación determinante con el por qué hacerlo y el para qué. Estas primeras líneas nos permiten transitar de la mera sospecha a una sugerencia: el método incluye un momento instrumental al que le *antecede* todo un trabajo de reflexión; resulta entonces plausible pensar al método como constituido, tanto por los procedimientos, técnicas e instrumentos como por sus fundamentos teóricos y sus criterios lógicos.

En el otro extremo, están las nociones que excluyen de la metodología las cuestiones instrumentales, aquellas que inscriben al método en la metalógica y los metalenguajes, que lo entienden sólo como un conjunto de filosofemas que tratan de lo ontológico y lo gnoseológico, que se ocupan al

parecer de minucias; pero que en sus objetivos, plantean procesos para aproximarse y acceder a la especificidad más íntima del qué conocer y cuál es la naturaleza de los procesos de conocimiento. A esas concepciones gnoseológicas del método se responde injustamente con rechazos, pues suelen asumirse como algo innecesariamente complejo o sofisticadas en exceso. Por el contrario asumir una actitud crítica ante esa noción de método como conjunto de filosofemas o derivados de principios doctrinarios, no significa que neguemos las preocupaciones por aclarar cómo ocurren los procesos en su dimensión más íntima y específica. Aseveremos, pues, que así como lo instrumental puede ser abordado específicamente por la tecnología y los sistemas operativos, las relaciones íntimas del conocer son temas específicos de la epistemología, no obstante *ambas concepciones forman parte de la noción general de perspectiva metodológica*. Ahora, para que podamos ofrecer una versión clara de la noción de método que estará presente en el ensayo, recurrimos a dos expresiones metafóricas: se dice que el método es puente entre la teoría y la empiria, también se habla del camino que se sigue para llegar a algo; la primera expresión sugiere la idea de por dónde ir de un cuerpo teórico al campo de los hechos positivos y viceversa; la segunda incorpora la idea del que el transitar es un acto propositivo, conscientemente intencionado e interesado, en el que —al menos el punto de llegada— está prefigurado.

Al respecto consideramos que hablar de puente sugiere la dimensión epistémica de la perspectiva metodológica, esto es, como construir conocimientos sobre la situación real desde los referentes teóricos; mientras que la idea general del camino refiere a la lógica general que sustenta los procedimientos técnicos e instrumentos de trabajo práctico.

En el caso de la investigación educativa, en la que se busca construir explicaciones a problemas planteados, es útil recuperar dos ideas: primera, pensar que la construcción se realiza confrontando teoría y realidad, es decir, el método remite en su lógica última el uso de referentes teóricos para dar un tratamiento racional a los datos de la experiencia; la segunda, pensar que el camino para llegar a la explicación, por ser de carácter constructivo, no es previsión rígida, pues las opciones de construcción forman un conjunto amplio,

además de que el proceso se recorre en un campo de contingencias, tensiones y emergencias supuestas; no previsibles, pero en todo caso inteligibles.

Ahora bien, cuando decimos "dar un tratamiento racional" nos estamos refiriendo de manera general a procedimientos concretos de trabajo fundamentados lógica y teóricamente; en lo particular se esta proponiendo un proceso de análisis crítico y reflexivo, tanto de los referentes teóricos que se usan, como de los datos de la experiencia con los que se trabaja. De manera específica, se intenta recuperar con esa expresión, que el método propone inteligibilidad para el proceso, no supone que lo teórico sea la razón última y absoluta, menos que la experiencia acontezca ajustada a una lógica, dicho de otro modo, el método también se construye crítica y provisoriamente, para ser reconstruido en tanto se realiza. En cada momento, el método responde a una lógica, se fundamenta en una teoría y se confronta con la realidad compleja; en él sugiere además que se tienen varias opciones ante contingencias, emergencias y tensiones, propias de la investigación.

Por otra parte, el método es una actividad del sujeto que investiga un cierto objeto y por ello está condicionado y hasta cierto punto dificultado por la complejidad del campo de confrontación del sujeto con el objeto, tema que fue abordado en las notas introductorias. Cabe aclarar que cuando hablamos de dificultades, hacemos referencia a la creencia arraigada de que el método es lo definitivo de la investigación y que hablar de intuición, imaginación, asignación anticipada de sentido o tensiones es complicar el asunto. En términos estrictos, hay que entender lo metodológico como una forma, entre muchas, a través de la cual el sujeto en situación se confronta con la realidad para construir su objetivo de estudio, asumir los problemas y buscarles una explicación. Más aún, cuando entendemos el método como una construcción racional que se enfrenta a un campo de contingencias, tensiones y emergencia de conflictos, está implícita la complejidad de la relación sujeto objeto, en la que se edifica esa racionalidad y se comprende tal relación.

3.1 Metodología de la investigación.

Para abordar la discusión de cómo puede construirse el método para realizar la investigación, partamos de esa tesis que subyace como lógica última en el proceso: *usar críticamente referentes teóricos para dar un tratamiento racional a los datos de la experiencia*. Vale agregar que los referentes teóricos como los datos empíricos son el resultado de un trabajo serio, planeado y coherente, por ello no se pueden asumir como punto de partida, no obstante que ellos son decisivos para la investigación. En principio se pueden distinguir dos componentes interrelacionados en la construcción del método, los procedimientos de trabajo que incluyen técnicas e instrumentos, y los sutentos lógicos y teóricos que hacen razonables, pertinentes y claros esos procedimientos, es decir, estos no hay que suponerlos como un asunto arbitrario o azaroso. A los procedimientos, técnicas e instrumentos los llamaremos *elementos*, mientras que a los sutentos teóricos y lógicos los designaremos *criterios*. Con base en esta denominación, proponemos que son los criterios metodológicos los que hacen que los elementos del método, se efectuen en un plan inteligible en el proceso de investigación, mientras que los elementos se constituyen a su vez en un criterio de viabilidad.

La importancia que se le asigna a los criterios y en cierto sentido su carácter determinante sobre los elementos no es una decisión arbitraria, ni una preferencia personal; es consecuencia de la manera como concebimos la investigación, esto es, en tanto que investigar consiste en construir explicaciones a los problemas planteados, en un proceso en el que se cofrontan las tesis de un cuerpo teórico con los datos de la experiencia, entonces el uso de los referentes teóricos exige criterios lógicos rigurosos, pues es desde ellos como se construye o se hace inteligible la construcción de explicaciones. Esto lo queremos dejar claro en un sentido: se trata de priorizar los criterios como actitud inteligible del investigador, respecto de los elementos metodológicos, más bien de tipo operativo e instrumental. No hay que inferir de lo dicho una prioridad de la teoría sobre la realidad, lo tratado es, como

suele decirse, un asunto estrictamente de inteligibilidad para el trabajo.

La insistencia de proponer los criterios como el polo determinante y los elementos como lo determinado, responde además a la necesidad de revertir una tendencia viciosa que —también insiste— en suponer el oficio del investigador como de alguien quien solamente opera e instrumenta con eficacia la parte técnica (hacer entrevistas, efectuar cálculos estadísticos, observar y registrar, glosar informes). Un efecto de esta tendencia es cuando un docente se interesa por la investigación y busca capacitarse, sus demandas iniciales consisten en lograr habilidad en el manejo de técnicas e instrumentos. Como se puede advertir, una cosa importante puede ser la entrevista; pero la elaboración previa del guión exige toda una concepción teórica sobre el sujeto y ciertos criterios lógicos para lograr una redacción pertinente, centrada y flexible que haga posible recuperar las nociones de los entrevistados y otros datos que sean significativos. Lo mismo puede decirse de los cuestionarios, el trabajo estadístico, las síntesis documentales y los diarios de campo. En estos casos, es obvio que lo fundamental no es su ejecución, sino la concepción y los criterios lógicos que hacen posible su elaboración y la posterior instrumentación.

Dediquemos unas líneas a la reflexión sobre la observación, pues además de ser un procedimiento cada vez más utilizado para informarse de la realidad escolar cotidiana y ser base de las investigaciones cualitativas de la realidad educativa, es un buen ejemplo para advertir el peso que tienen los criterios metodológicos en una exploración. En efecto, el problema de la observación no se resuelve en términos de posición adecuada, recursos visuales o técnicas de registro. Si bien estos aspectos deben cuidarse, el problema es cómo se concibe la educación y el trabajo áulico; el asunto es de riqueza o pobreza de los horizontes referenciales; de “agudeza” y “pensar en la diferencia”, en suma, de actitud crítica, teórica y práctica; la observación, pues, es un procedimiento de la investigación cualitativa que se puede efectuar como un mirar anodino, rutinario, al margen de la problematización; pero también puede realizarse con el claro propósito de mirar los indicios, que deriva de una concepción teórica, que ha sido

reflexionada, analizada y en su caso problematizada, que a su vez propicia ese ver la realidad en todo lo que tiene de complejo. Algo así ocurre en la lectura de la información estadística, el análisis de discurso, el subrayado de textos y la elaboración de guiones para recuperar la historia oral o practicar el método clínico.

Se puede concluir esta reflexión sobre el método de una investigación, rescatando una tesis general: la relación entre los criterios y los métodos es dialéctica. Esto quiere decir que el estatuto de los referentes teóricos y los sustentos lógicos se traducen y expresan en los procedimientos concretos de trabajo y en la elaboración específica de las técnicas; la configuración de los procedimientos y los detalles de las técnicas no resultan de manuales operativos sino de la inteligibilidad del proceso de investigación y del estatuto teórico de los referentes. Por contrapartida, en el momento instrumental se van develando nuevas relaciones que enriquecen o especifican los criterios teóricos, se controlan los procedimientos y, se evita con ello, que la multiplicidad de formas en que se realiza el vínculo sujeto objeto, haga ilegibles los resultados del tratamiento teórico de los datos de la experiencia.

Finalizamos con una cita de la ponencia que puede resumir y precisar la discusión: “mientras que el elemento remite a un procedimiento concreto a realizar durante la investigación, el criterio refiere al asunto lógico del procedimiento. más claramente, si el elemento responde a los interrogantes del qué y el cómo, los criterios más bien dan respuestas al por qué y al para qué. Para mayor abundancia se puede advertir que si los elementos se concretan en técnicas de trabajo, los criterios, en cambio, son expresión de estatutos teóricos. De nueva cuenta encontramos el método entre la teoría y la empiria en cuanto a procedimiento consciente y sistematizado del investigador, sin embargo, también podemos advertir que no deriva de ello el concebirlo como un simple puente, pues elementos y criterios no se dan por separado sino en una relación dialéctica”.

3.2 Estructura general de la metodología.

Para entender mejor qué es y cómo se concreta la perspectiva

metodológica basada en el constructivismo, partamos de una idea sencilla: los procedimientos, técnicas e instrumentos propios de trabajo de investigación obedecen a un objetivo central: *aproximar las relaciones interrogantes del campo problemático a proposiciones explicativas*; la metodología incluye, por ejemplo, recopilación planeada y sistemática de datos sobre los acontecimientos, construcciones teóricas y conceptuales, interpretaciones de la experiencia desde la teoría, traducción de referentes teóricos y desde la situación positiva de los hechos, análisis y cuestionamiento de las versiones teóricas iniciales y las que se van presentando durante el proceso, así como distintas lecturas de los textos elaborados sobre los hechos reales.

Ahora bien, los procedimientos concretos no son arbitrarios ni desordenados, responden a una lógica que puede resumirse del siguiente modo: fundamentar teóricamente las disposiciones analítica y reflexiva que sustenta los procedimientos que realiza quien hace la investigación, dicho de otro modo, *hacer uso crítico de la teoría para recuperar críticamente la experiencia, y desde ésta, resignificar los referentes teóricos*. Bajo esta lógica se sugiere la construcción de proposiciones explicativas desde luego pensada como un proceso aproximativo.

De lo anterior podemos tratar un tercer aspecto: la posibilidad de una investigación no es algo que emerja espontáneamente, sino que es resultado del trabajo crítico del investigador. Así, tenemos que la construcción de proposiciones explicativas —parte medular de la metodología— sólo es posible cuando se han reconstruido los referentes teóricos pertinentes al campo problemático expresado en la estructura analítico conceptual, y cuando la aproximación de los referentes por el sujeto investigador posibilita la recuperación crítica de los acontecimientos empíricos. En el momento de la apropiación de referentes teóricos y la recuperación de datos de la experiencia, es posible proceder a su convergencia o síntesis, la que consiste en la *traducción situacional* de los referentes teóricos y la *interpretación significativa* de los datos de la experiencia.

Una reflexión sobre la metodología expuesta nos permite distinguir tres tipos de trabajo: *el bibliográfico* para la apropiación

ción de los referentes teóricos *el de campo* para la recuperación de la positividad de los acontecimientos y *el epistemológico*, en el que se construyen realmente las proposiciones explicativas.

El procedimiento final de la metodología para la investigación consiste en la articulación y estructuración de las proposiciones explicativas, esta es, en la redacción argumentada y fundamentada de un escrito claro, debatible, propositivo, verosímil y persuasivo, en el que *se aporten nuevos elementos, se produzcan nuevas condiciones de inteligibilidad, se abran nuevos problemas y se precisen los umbrales del desarrollo teórico y conceptual de los hechos investigados*.

Vale presentar un resumen de los antes señalado, pues consideramos que lo tratado es apenas una agenda que exige ser detallada en algunos de sus momentos. La metodología se concreta en procedimientos, técnicas e instrumentos que se han propuesto y realizado con base en criterios y fundamentos que les dan sentido, pertinencia, racionalidad, viabilidad e inteligibilidad. En primer lugar, la metodología se estructura en torno a un objetivo central o una *orientación general*, la que expresa un proceso aproximativo del campo problemático a las proposiciones explicativas. En segundo término, responde a una *lógica* que propone una actividad crítica de la teoría a la experiencia y viceversa. El tercer aspecto refiere a los trabajos concretos de *naturaleza distinta*, el de la apropiación de referentes teóricos, el de campo para recuperar la experiencia y el epistemológico. Finalmente y como resumen de los criterios anteriores, se tienen *los momentos* de la propia investigación: la propuesta, la realización y la elaboración del informe para ser difundido y socializado.

Las aseveraciones del resumen se apoyan en la concepción constructivista de la investigación, esto es, se asume como un proceso complejo, a través del cual se van transformando mediante aproximaciones y retornos reflexivos las relaciones interrogantes de un campo problemático en concepciones fundamentadas, en proposiciones teóricas que explican los acontecimientos; esta transformación se concreta en proponer tesis inéditas por su sentido que develan significados hasta entonces inadvertidos.

Las nuevas relaciones conceptuales, las proposiciones ex-

plicativas situacionales y las resignificaciones que realiza el sujeto constituyen *nuevas condiciones de inteligibilidad* y por ende de conocimiento específico sobre los hechos asumidos inicialmente como problemas reales.

La metodología es, por así decirlo, tributaria u obedece a la lógica relacional de la estructura analítico conceptual, esto es, los acontecimientos que uno se propone explicar mediante una investigación, son establecidos con base en relaciones interrogantes, mismas que son resueltas a través de un proceso aproximativo que las colma de contenidos conceptuales, documentaciones de la experiencia y construcciones teóricas.

Los procedimientos (con sus técnicas e instrumentos) se proponen para transitar de la mera noción de las cosas, las apreciaciones de sentido común y las versiones simples a concepciones teóricas, apropiaciones reflexivas y versiones argumentadas, inteligibles y vastas. El tránsito del problema a la proposición explicativa ocurre como una convergencia de la teoría y la experiencia; mediante el uso crítico de referentes teóricos que se traducen a la situación concreta develada por los datos empíricos.

Las explicaciones construidas son específicas y significativas en tanto que apuntan a la delimitación específica y hacen referencia al contexto, esto es, no se ofrecen como algo formal, deducido y descontextuado.

En la discusión anterior se ha insistido en una reflexión: si bien la metodología se concreta en procedimientos, técnicas e instrumentos, su uso inteligible y pertinente se resuelve con base en criterios teóricos y lógicos, que remiten a la naturaleza del objeto de investigación, esto es, el qué hacer y cómo hacerlo son más bien proposiciones conclusivas de todo un trabajo de reflexión teórica sobre la supuesta lógica de los acontecimientos problematizados, esto es, acudiendo primero al por qué hacerlo y para qué.

Presentamos un cuadro esquemático de lo dicho, pues en adelante en la discusión de la perspectiva metodológica se hará referencia simplemente a criterios y elementos.

M	CRITERIOS	ELEMENTOS
E	* Orientación general: proceso aproximativo	* Procedimientos
T	* Lógica	* Técnicas
O	Proceso crítico	* Instrumentos
	teoría-experiencia	
D	* Naturaleza del trabajo:	
O	— bibliográfico	
L	— de campo	
O	— epistemológico	
G	* Momento de la investigación:	
I	— Propositivo	
A	— Realización	
	— Redacción del informe	

Del cuadro anterior se pueden derivar algunas sugerencias de trabajo. La más importante al parecer es que el investigador reflexione en cada procedimiento, técnica o instrumento que se proponga utilizar o efectuar, sobre su pertinencia y sentido, si es razonable y viable o si hace inteligible el proceso de investigación. Reflexionar si los elementos metodológicos efectivamente aproximan a una explicación, si están fundamentados teóricamente y han sido concebidos desde una actitud crítica; en suma, si son pertinentes al tipo de trabajo y al momento de la investigación.

Veamos algunos ejemplos. Supongase una investigación sobre el trabajo docente en el aula. El investigador suele considerar más que sugerente acudir a procedimientos propios de la perspectiva etnográfica, en principio parecen razonables y pertinentes los procedimientos para recuperar el acontecimiento en su cotidianidad, no obstante esos procedimientos

por sí mismo y su instrumentación mecánica, carecen de sentido; no tiene caso observar si no se ha discutido y reflexionado seriamente sobre el qué, el por qué y el para qué de la observación.

Es claro que el procedimiento adquiere otro sentido cuando su uso se resuelve con base en la orientación general (a qué nos aproxima) en el uso crítico de la teoría (desde dónde y qué es lo que se pretende recuperar) en su pertinencia al tipo de trabajo (para qué acudir al aula y qué acontecimientos registrar) y en todo caso, reflexionar en relación a la estrategia (qué se construye o si se está solamente verificando algo).

Otro caso, considerese una investigación sobre una forma de control institucional, digamos la evaluación. El problema sugerente es la manera como son asumidas las disposiciones administrativas sobre evaluación, por los docentes. Así también, resulta sugerente y casi obligatorio recurrir a la entrevista para objetivar los criterios de aceptación y rechazo de los interpelados. Sin embargo, la entrevista por sí misma suele deslizarse a diálogos de sentido común, a desatar catarcis, quejas y abundantes recomendaciones para mejorar la situación o resolver el problema. Otra cosa resulta si la entrevista como procedimiento es reflexionada y discutida con base en los criterios que hemos propuesto: a qué realidad de la evaluación aproxima o se desea llegar, cómo documentar teóricamente la recuperación de las subjetivaciones sobre el acto de evaluar, debatir así mismo su pertinencia y su sentido.

Pasemos ahora a discutir otro asunto crucial de la metodología en una investigación basada en la estrategia constructivista: la vinculación de los procedimientos con la especificidad del problema a investigar, dicho de otro modo, la relación del método con la estructura analítico conceptual en la que se expresa inteligiblemente el campo problemático. Este nexo se puede tratar como un proceso constructivo, es decir, la metodología también se construye, y en cierta medida está condicionada por la fase constructiva del objeto de investigación.

Para abordar esta discusión presentamos la siguiente tesis: en la investigación basada en la estrategia constructivista, *las relaciones interrogantes del campo problemático se transforman en relaciones explicativas que producen nuevas condicio-*

nes de inteligibilidad. Se infiere de esta tesis que es necesario como primer momento, superar las opiniones de sentido común y las certidumbres que derivan de las versiones fáciles e inmediatas sobre los hechos. La importancia de la tarea de este primer momento es la que explica el carácter determinante de la estructura analítico conceptual del campo problemático, con respecto a la manera peculiar en que es construida la metodología. Ahora bien, el papel de la estructura conceptual no termina con el sugerir los procedimientos inmediatos del trabajo bibliográfico, los que a su vez dan contenido y sentido al trabajo de campo, sino que además, se hace presente como orientación en la convergencia o la síntesis de los referentes teóricos apropiados y los datos de la experiencia recopilados, propia del trabajo epistemológico.

Todavía más, la estructura analítico conceptual, en tanto representación inteligible del campo problemático, orienta la redacción del informe de investigación en tanto que hace lógicas y da sentido a la articulación y la estructuración de las proposiciones explicativas construidas. El documento final, en efecto, ha de dar cuenta de la explicación del acontecimiento y su tópica, del papel concreto de los sujetos, tanto en sus prácticas reales como en los procesos subjetivos, así también hará significativas las tesis con base en el contexto. Aquí vale una reflexión; la explicación específica de un acontecimiento no constituye una nueva condición de inteligibilidad si se reduce a develar las relaciones de ese acontecimiento de manera descontextuada, suponer así las cosas sería concebir una esencia y propiciar un desliz del objetivismo positivista.

Intentemos otro resumen sobre la perspectiva metodológica. Primero, ésta se construye en correspondencia a la manera misma como se construyó el objeto de investigación. Segundo, el vínculo concreto de los procedimientos de trabajo con el problema a explicar lo constituye la estructura analítico conceptual, pues las relaciones que esa expresa sugieren el qué hacer. Tercero, la lógica última de la investigación es superar las nociones y las apreciaciones de sentido común presentes en la estructura analítico conceptual. En sentido estricto, *la investigación transforma, a través de construcciones inteligibles, el carácter problemático de la estructura analítica*

en una explicación estructurada, que es base de las nuevas condiciones de entendimiento.

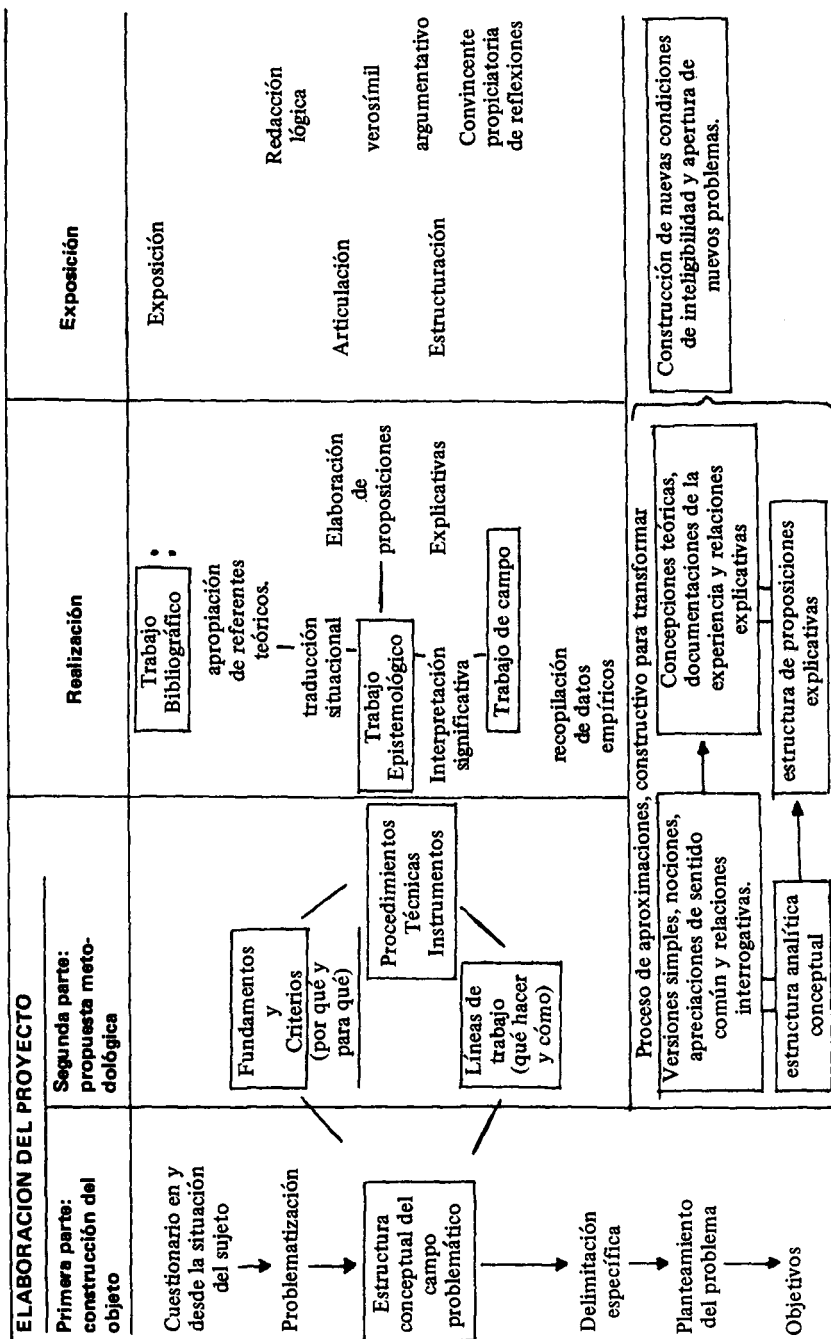
Ahora ya podemos presentar un diagrama que ilustre la concepción de la perspectiva metodológica que se ha discutido en los párrafos anteriores.

Acaso sea pertinente hacer algunos comentarios al diagrama en el que se integra el proceso general de una investigación, sobre todo en los apartados que siguen nos centramos en los itinerarios íntimos del trabajo epistemológico. Para comenzar la propuesta de la metodología es, por su propio carácter propositivo, una parte del Proyecto de Investigación. En este caso la segunda parte, y completa con el escrito de la construcción del objeto de investigación, ese documento que se propone para abordar un problema real.

En segundo lugar, la investigación se realiza mediante trabajos de naturaleza distinta, hecho que exige un tratamiento específico de cada uno de ellos, pero que en este ensayo solo discutiremos en lo general. Lo central, sin embargo, es advertir que los trabajos derivan de la estructura analítico conceptual y concluyen en la elaboración de proposiciones explicativas, con base en esta secuencia general, deriva el qué hacer en cada fase de la investigación.

En tercer lugar, las explicaciones construidas han de ser articuladas y estructuradas con base en requisitos propios de una redacción lógica y respondiendo a demandas y exigencias que derivan de los estilos usuales de difusión y socialización. En suma lo que deseamos precisar es que las investigaciones sustentadas en la estrategia constructivista no presentan rupturas, pero sí lógicas distintas en cada una de las fases. De hecho a lo largo de todo el trabajo es decisiva la estructura analítico conceptual que expresa el campo problemático, lo que garantiza una verdadera construcción basada en los retornos reflexivos; pero de lo que no hay que derivar apresuramientos ni anticipaciones. Dijérase que la continuidad se vive en los retornos del problema, mientras que las anticipaciones o en su caso yuxtaposiciones de tareas es propio de la estrategia verificacionista, en la que sólo se prueba la veracidad o falsedad de una hipótesis, dicho de otro modo, el constructivismo sugiere un proceso inteligible, mientras que el verificacionis-

PERSPECTIVA METODOLÓGICA



mo obedece a dar testimonio de veracidad que no impide el traslape de tareas.

Hasta ahora hemos presentado la discusión de algunos procedimientos que remiten a la concepción general de método y desde luego a sus fases constructivas. Hemos argumentado con insistencia que los procedimientos no se definen formalmente ni se decide su uso desde una noción instrumentalista, sino que se construyen con base en criterios teóricos y lógicos. Conviene aquí, como se señaló antes, recapitular lo tratado a través de un retorno reflexivo; volver la mirada, desde una posición crítica, hacia el momento en que se propuso ya construido el objeto de investigación, y al itinerario que culmina con la elaboración de una propuesta metodológica. Desde luego que en este caso, también se sugiere documentar por escrito el proceso constructivo, como la segunda parte de un proyecto de investigación.

3.3. Método de la investigación: procedimientos concretos y sus fundamentos teóricos.

En este apartado pretendemos articular algunas tesis conclusivas de las secciones anteriores para estructurar una perspectiva metodológica de la estrategia constructivista y su contraste con la lógica verificacionista, sin que se piense por ello derivar una receta o un itinerario fijo. Nunca estará de sobra insistir en que la naturaleza, así como las características del método, son tributarias del objeto de investigación y desde luego, de la situación cultural del investigador. Aclarado esto procedamos.

Cuando se inicia el análisis del primer documento, nos enfrentamos a una estructura conceptual que resultó del cuestionario que hizo el investigador de su realidad educativa. Al considerar los elementos de la estructura, se puede proponer una recuperación crítica de las teorizaciones que refieran a la temática para construir algunas explicaciones y ampliar algunas concepciones, como un primer momento de la apropiación de los hechos reales. Con base en este trabajo de carácter teórico se amplía o precisa la estructura analítico conceptual de tal modo que enriquezca la relación específica que nos apro-

xima a la explicación del problema planteado. Aquí suele darse una apertura de nuevos cuestionamientos tanto de los referentes teóricos como del objeto de investigación, y puede decirse que en este momento el problema se hace más comprensible.

El proceso de conceptualización junto con la correspondencia que se establece entre la relación específica y el problema planteado, hace posible repensar la estructura para definir las líneas de trabajo que sugieren cómo ir construyendo una explicación, digamos más estructurada y específica del objeto de investigación, esto en un contexto, que aproxima realmente a la complejidad de los hechos reales. Hasta aquí concluye el trabajo, previo a la recuperación de la experiencia y los hechos reales.

Con base en los referentes teóricos se piensa la acción de los sujetos y se procede a la recuperación de sus prácticas sociales, su papel en el hecho concreto su discurso y sus saberes, en suma, de su papel protagónico en ese acontecimiento específico que se ha designado objeto de investigación. Aquí los procedimientos suelen denominarse trabajo de campo (observación participante, revisión de archivos, trabajo estadístico, realización de entrevistas o aplicación de cuestionarios).

El acceso a los datos de la experiencia o referentes empíricos, a través de los referentes teóricos construidos propicia la convergencia teoría práctica, entendida como un momento crucial de la metodología que hemos designado trabajo epistemológico. Aunque ya se mencionó, volvemos a señalar que este momento se caracteriza por la emergencia de tensiones, lo que obliga a la reflexión del campo conflictivo para su reconocimiento y apropiación crítica. El análisis de los datos empíricos permite distinguir inicialmente ciertas regularidades o procesos tendenciales, cuya reflexión nos aproxima —en un nivel más profundo— a la complejidad de los hechos reales, en cuanto se incorpora la noción de movimiento; esta fase exige además una actitud crítica, pues, como es de esperarse, el acontecer de los hechos reales y la conceptualización que de ellos se ha ido construyendo como acto explicativo se concreta en asignación de sentido y orientación, en la prefiguración de tendencias y coyunturas, así como en la distinción y la apropiación de las rupturas o cambios significativos. En

un afán de precisión, se puede decir que *acceder a la acción de los sujetos en el campo de conflictos y derivar significados de ella para prefigurar el acontecer tendencial de los hechos reales*, es precisamente nuestra noción de lo que es explicar y hacer comprensible el objeto de investigación.

Ahora, es conveniente abrir una discusión: la estrategia constructivista supone una aproximación fundamentada esto es, cada fase de la investigación ocurre sobre ciertas bases (ya construidas), además de que los procedimientos que se efectúan no son arbitrarios sino decididos con bases en criterios teóricos y lógicos. Esta idea de construir una tesis sobre ciertos fundamentos, para que a su vez sirva de fundamento para proseguir la construcción de otra tesis, puede sugerir un orden único y con esto su deslizamiento hacia la noción del método como receta. Para enfrentar este riesgo se proponen retornos reflexivos al itinerario para asumir las fases no como pasos, sino como procesos en toda su complejidad; y sobre todo, en contraste permanente con los hechos reales, cuya comprensión implica una recuperación constante de sus posibilidades y del carácter conflictivo de su proceso.

Presentamos como resumen del proceso constructivo del método una larga cita de la ponencia a la que hemos hecho algunos agregados: "los sustentos teóricos y lógicos que han de hacer inteligible el proceso de investigación plantean un problema a los referentes teóricos construidos, el de su pertinencia; aquí tenemos el primer criterio que orienta la perspectiva metodológica, al plantear la cuestión de qué conceptos tienen que ser apropiados y cómo, para dar un tratamiento pertinente y racional a los datos empíricos. Advertir si la positividad de los hechos y situaciones se agota desde los referentes teóricos o no. Resaltar la especificidad de los datos empíricos para desarrollar críticamente y repensar las categorías y conceptos. Primera conclusión: es necesaria una aproximación crítica de las categorías y probar su *pertinencia* y tratamiento inteligible del acontecimiento problematizado como inicial objetivo metodológico".

"Construir la estructura conceptual en relación a la delimitación específica en el campo problemático o construcción del objeto de estudio. Discriminar la relación específica es acudir a la peculiaridad del problema planteado, misma que

es expresión del nivel de análisis. Segunda conclusión proponer la centralidad de *la relación específica*, como paso subsecuente a la apropiación crítica de las categorías en la definición de la perspectiva metodológica”.

“Inscripción del objeto de investigación en la estructura analítico conceptual para enriquecer su análisis y hacer coherentes y racionales los procedimientos concretos de la investigación, recuperandose de este modo la amplitud y complejidad del campo de posibilidades y tensiones en el que ocurre el hecho educativo. Tercera conclusión: contextualizar y connotar la centralidad de la relación en referencia al *contexto situacional* que nos aproxime a la explicación de la compleja realidad, como otra cuestión básica para orientar el proceso constructivo del método”.

“Definición *conceptual del sujeto*, explicitación de los criterios de acotamiento del universo y con ello, la elaboración de las técnicas y procedimientos, es otro asunto fundamental de apropiación crítica de referentes teóricos para dar tratamiento correcto a los datos empíricos, todo ello como cuarta conclusión, sobre la elaboración de la metodología”.

“Establecimiento tentativo de *las tendencias* y posible presentación de *coyunturas*, es otro problema de método. Aquí no habría que confundir lo dicho con la hipótesis y sus variables; hemos abundado en la manera de construir las explicaciones previas y en su papel en el proceso de investigación; no obstante los intentos de anticipar las tendencias puede propiciar la confrontación de sentidos posibles en el acontecer de los hechos, y a configurar el campo de posibilidades para abordar las continuidades y rupturas. Acaso se subraya que toda propuesta ha de ser reflexionada en lo que respecta a su posibilidad y su carácter provisorio”.

“Finalizamos este apartado reafirmando la noción del método como la síntesis dialéctica de los referentes teóricos y los empíricos; unidad que se realiza como determinación de procedimientos concretos basados en criterios de pertinencia; estatuto teórico, especificidad y positividad de los hechos reales, coherencia centralidad, concepción y significación de sujeto, apropiación crítica y connotación; método como expresión recíproca de sustentos teóricos y hechos positivos no exento de conflictos y tensiones”.

A lo largo de este ensayo hemos insistido en sostener que un proyecto de investigación se articula con base en un conjunto de criterios lógicos. Sin embargo, no se infiere que ello sea un atributo exclusivo de la estrategia constructivista, también la verificacionista expresa un orden y un itinerario inteligible desde una lógica. Esta aseveración reclama algunos comentarios: si la noción de lógica sugiere una manera de proceder, entonces a cada una de las estrategias que se han confrontado les corresponden, como procedimientos distintos, ciertas lógicas diferentes. Esto nos permite exponer dos itinerarios lógicos para ver en qué consiste su contraposición, por qué son excluyentes y no es posible pensar eclécticamente en lo que respecta a las estrategias de la investigación.

En efecto, la estrategia verificacionista se basa en la lógica formal, no solamente porque del marco teórico se *deducen* criterios para hacer de los hechos reales una constatación de veracidad o falsedad de las hipótesis planteadas, también los enunciados interrogativos se elaboran a partir de la lógica predicativa que se expresa en *definiciones y correlaciones positivas*. Estas que ya implican una cierta simplificación de la realidad, propician una mayor esquematización al traducir los componentes de la definición —nombre y predicado— en variables, las que se complementan con los circunstanciales del predicado y los modificadores del nombre, al desglosarlos en indicadores. La verificación de la hipótesis (correlaciones) planteadas, después de operacionalizar los indicadores —usualmente en forma cuantitativa— culmina en el mejor de los casos con un enriquecimiento de la definición. En fin, *deducir para constatar, correlacionar para operacionalizar, partir de definiciones para enriquecerlas*, constituyen los supuestos de la lógica formal que hacen controlable el proceso de investigación en la estrategia verificacionista.

En contraposición, la estrategia constructivista se basa en la lógica relacional para construir estructuras conceptuales desde la situación concreta de los hechos reales y complejos, mismos que se constituyen en el campo del cuestionamiento y de la problematización, lo que implica una confrontación compleja del sujeto en su situación con el objeto de investigación, configurada con explicaciones previas y plausibles, anticipación de sentido, práctica crítica y retornos reflexivos. De

la primera traducción de las estructuras, resulta el planteamiento de un verdadero problema en tanto que expresa la complejidad de los hechos reales. El posterior análisis de la estructura no simplifica la situación, por el contrario, la complejiza al profundizar en el estatuto teórico de las categorías, su pertinencia a la situación concreta, la especificidad y positividad de los hechos reales, la apropiación crítica de los referentes, la concepción y la significación de los sujetos, así como la contextualización y la connotación situacional; todo este trabajo culmina en concepciones más profundas en la producción de condiciones de inteligibilidad del objeto, esto es, en la construcción de explicaciones de los hechos reales al develar nuevas relaciones significativas sobre un acontecimiento real. De este modo se hacen más comprensibles para el sujeto, quien se los apropia y realiza críticamente; es desde esta proposición que concebimos a la investigación como un proceso liberador.

En suma, *relacionar para cuestionar, estructurar para problematizar, analizar y reflexionar para construir explicaciones o nuevas condiciones de inteligibilidad del objeto a partir de categorías para ampliar las concepciones*; constituyen los supuestos de la lógica relacional que hace inteligible el proceso de investigación en la estrategia constructivista, en tanto que el sujeto se asume y concibe al objeto en un campo complejo y vasto de posibilidades y conflictos.

3.4 Puntuario para un Proyecto de Investigación.

Al finalizar la discusión de cómo se construye un objeto de investigación, propusimos un guión de 8 puntos (pág. 105). Ahora estamos en condiciones de completar el puntuario para elaborar un proyecto con base en la estrategia constructivista.

La parte metodológica del proyecto se resume en los procedimientos, técnicas e instrumentos que se proponen para el trabajo bibliográfico y el de campo. Sin embargo, como se ha dicho reiteradamente, su propuesta ha de estar fundamentada lógicamente y teóricamente, por ello consideramos necesario explicitar este aspecto del Proyecto.

Es sugerente denominar este apartado como la fundamentación del método. El guión para tratarlo incluirá la *orientación general* en la que se prefiguran las aproximaciones que le den sentido al proceso constructivo de la investigación; la *lógica* que precisa las relaciones de lo teórico con los procedimientos y productos del trabajo de campo: cómo elaborar los instrumentos y decidir las técnicas más adecuadas; *los tipos de trabajo*, que se fundamentarán con base en concepciones constructivistas, señalándose sus dificultades y las tareas previas que permiten superarlas; las carencias, su viabilidad y su pertinencia; la secuencia y los criterios de organización de los productos; al carácter propositivo, asumido como provisorio, modificable y hasta probable; *los momentos de la investigación*, en los que se precisa y argumenta la secuencia de actividades: las que tratan del fondo documental básico, las denominadas como trabajo de campo, y las que refieren a la redacción del informe de la investigación realizada.

En el caso del trabajo bibliográfico, por ejemplo, los procedimientos, técnicas e instrumentos de lectura y análisis de textos que orientan hacia la apropiación de referentes teóricos, obliga a incorporar criterios de trabajo que garanticen la comprensión de textos, la apreciación panorámica, la distinción de tesis centrales, la captación de indicios y del contexto, en suma: estructuración, resignificación, y asunción crítica de tesis teóricas.

La clasificación de textos y el orden de su lectura responden a una lógica que posibilite su apropiación desde la situación problemática como marco referencial del investigador, dicho de otra manera, la estructura analítico conceptual y la delimitación específica del objeto hacen lógica y significativa la lectura de textos. No se trata de leer por leer, sino de leer para construir y propiciar condiciones de acceso a la especificidad del problema a investigar; leer con un sentido claro: propiciar la traducción situacional de los referentes teóricos apropiados a las condiciones concretas del acontecimiento.

No hay que omitir las dificultades en el trabajo con los textos, tanto de su lectura como de la elaboración de resúmenes. Si bien los criterios mencionados orientan, dan sentido, posibilitan y ubican desde dónde hacer la lectura, no obstante

y en ocasiones, las carencias, inhabilidades, falta de disciplina e incapacidad de interpretación, imposibilitan prácticamente esta actividad.

En el caso de trabajo de campo, la fundamentación del método se ocupa del conjunto de criterios que orientan los procedimientos concretos, la elaboración de instrumentos y la aplicación de técnicas, hacia el objetivo central de recuperar críticamente los datos que documentan las prácticas concretas de los protagonistas y la manera como son subjetivadas y expresadas. Lo anterior sugiere, por lo menos hasta ahora, dos tipos de actividades en el trabajo de campo: las que se efectúan para documentar la objetivación de propósitos, intenciones, expectativas, carencias y en general estrategias de los sujetos para cumplir guiones en situaciones particulares; en este caso tenemos la observación y los distintos tipos de registro, como el diario de campo. Otras actividades se plantean para objetivar mediante instrumentos adecuados, las subjetivaciones que los involucrados hacen de su situación y de la peculiar manera de realizarse en ella. Nos referimos en este caso a la entrevista, el cuestionario, el método clínico y otros recursos para establecer comunicación significativa con los protagonistas.

Tal vez la distinción de actividades en el trabajo de campo a la que se hace alusión en el párrafo precedente, ilustre con mayor claridad el papel sustentador que cumplen los criterios para decidir los procedimientos, las técnicas y los instrumentos de trabajo.

Por otra parte, en la propuesta de procedimientos para documentar los acontecimientos reales es decisiva la lógica que deriva de los referentes teóricos. En particular consideramos crucial los que tratan de la comunicación, los lenguajes y los textos que se van construyendo; qué se observa y registra, qué preguntas hacer, con qué sentido, cómo obtener respuestas significativas, son cuestiones que exigen ser tratadas para documentar efectivamente los acontecimientos y procesos que protagonizan los sujetos, que no se encuentran en la recreación del sentido común, sino en la reflexión teórica.

Hasta aquí hemos tratado la fundamentación del método en dos puntos: la apropiación de referentes teóricos en el trabajo bibliográfico, y la documentación de los acontecimientos y procesos en el trabajo de campo. Ahora podemos presentar de

manera global un puntuario que se corresponde con los procesos, fases y momentos propios de la elaboración de un proyecto de investigación. Vale insistir en este punto, sobre algunos criterios propios del constructivismo. En primer lugar el puntuario expresa una lógica general: *la metodología está indicada por la especificidad del objeto de investigación*, esto es, se proponen dos procesos de trabajo, cada uno de éstos articula de manera ordenada algunas fases peculiares cuya continuidad, lo hemos señalado, se manifiesta en los retornos reflexivos al problema. En segundo lugar, es necesario subrayar que procesos y fases *no son reducibles a pasos formales*, sino que remiten en el caso de la construcción del objetivo la investigación al sujeto en situación concreta, y en lo que se refiere a la metodología, a la positividad del acontecimiento problematizado que se propone explicar. En tercer término, el puntuario expresa solo la parte propositiva de la investigación, en consecuencia, la realización de la investigación ha de remitir a la inteligibilidad que el proyecto propone en cuanto es construido, lo que permite anticipar ciertas alteraciones al mismo, según se tope en los hechos con situaciones imprevistas. Finalmente hemos de destacar que la inteligibilidad de la investigación es, en sentido estricto, la constante traducción de la teoría a la situación del sujeto, al campo problemático y a la metodología propuesta. En resumen, un proyecto de investigación está constituido de una construcción (del objeto) y una proposición (metodología); un campo interrogante y un camino plausible para explicarlo. En seguida se presenta, para dar más claridad, un cuadro que resume la discusión.

PROCESOS	FASES	MOMENTOS	PUNTUARIO Y
* Construcción del objeto de investigación	* Problematización	* Cuestionario desde la situación del sujeto. * Análisis de contenido y reflexión sobre el sentido de las preguntas.	* Tema * Aproximación inicial a la situación. * Estructura analítico conceptual.

		* Construcción del campo problemático.	* Formación del Fondo Documental Básico.
		* Distinción de algunos referentes teóricos	* Planteamiento del problema.
	* Delimitación específica.	* Objeto de investigación.	* Objetivos
			* Elaboración de Propuesta de trabajo (1a. Parte).
* Proposición de la metodología.	* Criterios metodológicos: sus tentos teóricos y lógicos	* Orientación general	* Argumentación del método: orden y sentido de las tareas
		* Lógica: teoría experiencia.	
		* Naturaleza del trabajo	* Procedimientos
	* Elementos metodológicos.	* Momento del trabajo	* Técnicas
		* Trabajo bibliográfico.	* Instrumentos
		* Trabajo de campo.	* Elaboración de propuesta de trabajo (2a. parte).

El cuadro anterior resume y esclarece la discusión sobre la elaboración de Proyectos de Investigación. Al parecer, recupera la noción de apertura, propia de la estrategia constructivista y propicia que el puntuario no sea visto como un formato rígido; de hecho los escritos que se proponen elaborar son la expresión última de largos procesos, con fases secuenciadas lógicamente y momentos inteligibles, desde el protagonismo crítico y reflexivo del sujeto que pretende hacer una investigación.

El conocimiento no es reproducción del objeto, si no producción de las condiciones de inteligibilidad de un objeto.

Sergio Pérez Cortés

Capítulo 4

CONSTRUCCION DE EXPLICACIONES AL PROBLEMA PLANTEADO: NUEVAS CONDICIONES DE INTELIGIBILIDAD DEL OBJETO

La investigación se efectua con la realización del Proyecto, esto es, en el cumplimiento de las tareas que propone la metodología. El sentido último del trabajo es la construcción de proposiciones explicativas al problema planteado como objeto en movimiento real.

Los productos concretos del trabajo bibliográfico y del trabajo de campo son respectivamente: los referentes teóricos contruidos y los datos que documentan los acontecimientos y procesos reales. Suele decirse, para ilustrar este momento, que el investigador tiene a la izquierda de su escritorio, tesis teóricas, algunos glosarios, las monografías o los ensayos elaborados; en la parte de la derecha tiene los registros de observación, las fichas de los resúmenes del archivo, las transcripciones de las entrevistas, los cuestionarios contestados y las relatorias de los resúmenes. En este momento, el investigador procede al trabajo epistemológico, esto es, hacer uso crítico de los referentes teóricos para dar sentido y hacer inteligible los datos que documentan los hechos. La discusión de esta actividad se presentará en las siguientes páginas.

Elaborar proposiciones explicativas es la conclusión del trabajo orientado y sustentado en la perspectiva metodológica, por tal razón es necesario distinguir los criterios lógicos y teóricos de cada acción concreta. Si hacemos referencia a la estructura analítico conceptual de carácter interrogante, podemos decir que el uso crítico de las tesis teóricas es hacer inteligibles y dar sentido a los datos que documentan los hechos: las categorías y relaciones teóricas *develan* los acontecimientos y procesos en su tónica real; la recuperación teó-

rica del sujeto *abre un amplio campo para interpretar y hacer comprensibles* las prácticas reales de los protagonistas del acontecimiento, y la versión teórica y documentada de la estructura *hace significativos los hechos* en tanto articulan el contexto con la tónica de los sucesos. Lo dicho permite proponer un criterio fundamental de trabajo epistemológico: *remitirse a los hechos reales y a la especificidad del problema* para hacer posible el uso crítico y no formal, constructivo y no deductivo de los referentes teóricos.

Por otra parte, si en la construcción de la metodología consideramos decisiva la teoría, es decir, si para saber qué hacer y cómo hacerlo, sostuvimos que era necesario atender primero al por qué y al para qué; en el caso de uso de referentes teóricos, la prioridad reside en los hechos reales y en la naturaleza del problema planteado. Dicho de otro modo, es la existencia real y documentada del acontecimiento y su tónica lo que decide la pertinencia de las categorías y la especificidad de las relaciones; es la práctica real de personas y grupos, su estatuto de realidad, el que da legalidad a la concepción teórica del sujeto, en fin es la positividad de la situación y su contexto, lo que hace posible la significatividad de la estructuración teórica conceptual, para lograr una explicación verosímil, argumentada, fundamentada y persuasiva.

Ahora bien, si atendemos al carácter de significatividad recíproca entre los referentes teóricos y los datos que documentan los hechos, podemos entonces proponer una convergencia de sentido para construir explicaciones, una especie de correspondencia entre el estatuto de realidad y el teórico para develar el acontecimiento, hacerlo comprensible y explicarlo.

Con lo dicho, estamos en condiciones de subrayar la orientación general del trabajo epistemológico: *aprehender al objeto específico en su movimiento real*, esto es, develar tendencias, coyunturas, continuidades y rupturas posibles en los acontecimientos y procesos; advertir las transformaciones de las relaciones que en los hechos expresan las acciones reales de los sujetos involucrados. Se trata de una convergencia que hace entendible y significativo el acontecimiento problematizado, desde categorías pertinentes y relaciones teóricas específicas, que explica las prácticas reales de personas y grupos

desde la recuperación teórica del sujeto para hacer inteligible el movimiento real de los hechos objetivos en una situación concreta.

Ahora podemos presentar un esquema que ilustre y dé claridad al trabajo epistemológico, que incorpore los criterios para lograr una convergencia de significatividad recíproca, que haga inteligible y dé sentido al acontecimiento, como movimiento real del objeto.

Construcción y apropiación de referentes teóricos

traducción situacional

uso crítico

Categorías pertinentes y relaciones específicas	Recuperación teórica de sujeto	Estructura teórica	Tendencias Coyunturas y rupturas.
Construcción de proposiciones explicativas			
Acontecimientos, procesos reales y su tópica	prácticas reales de los protagonistas	Positividad de la situación y su contexto	

hacer inteligibles

interpretación significativa

Recopilación de datos empíricos

Con base en el cuadro anterior podemos presentar una discusión detallada del trabajo epistemológico, en la que se subraye el papel de la estructura analítico conceptual para la elaboración de proposiciones explicativas. Al respecto, se asume la estructura tanto en sus componentes (que remite al campo problemático) como el enfoque teórico (categorías, relaciones, núcleo y cuerpo).

Trabajo epistemológico.

En los puntos siguientes abordaremos, desde los criterios propios de la metodología algunos momentos fundamentales de la investigación. El propósito central es presentar cómo en el proceso de construcción de explicaciones, el uso crítico de

los referentes teóricos se basa en criterios lógicos para hacer inteligibles los datos que documentan la experiencia; se trata de superar la rigidez deductiva que suele imponer el trabajo teórico, y evitar también el oscurecimiento de la experiencia con formalismos y simplismos. La contrastación dará cuenta de la complejidad de los hechos reales desde la racionalidad de la teoría, en tanto que no se eluda la problematización recíproca. Esta advertencia no es una obviedad, pues, es fácil deslizarse hacia el teoricismo oscurecedor o al empirismo que hace trivial la investigación.

4.1. Las categorías de un cuerpo teórico: su estatuto conceptual y su pertinencia al objeto de investigación.

Inicialmente uno se refiere al problema planteado con un lenguaje impreciso y de sentido común, se hace uso de palabras gastadas para nombrar los hechos y sus relaciones son apreciadas de manera muy simple. El primer acto consiste en traducir ese lenguaje cotidiano a otro que incluya concepciones teóricas. Si bien este momento permite superar la mera noción de los hechos, a su vez entraña un distanciamiento y un oscurecimiento de los mismos. Así ocurren las cosas porque el lenguaje teórico, a su vez puede ser asumido como algo parcial e impreciso; parecer confuso o ser usado de manera formal y superficial, más claramente porque a los términos les asumamos un carácter de definición —formal, rígida e incuestionable— y no el de una concepción que explica y argumenta.

De lo dicho se genera un primer problema: el uso de conceptos pensados como definiciones, y la necesidad de re-conceptualizarlos y traducirlos a la situación para construir explicaciones; este es el multicitado problema del estatuto teórico de los conceptos. Decimos que significamos y hacemos inteligibles los hechos desde categorías teóricas, cuando éstas hacen posible su explicación en la medida que se asumen como concepciones de situaciones complejas y que dan cuenta de múltiples relaciones. Un ejemplo puede aclarar el asunto. Supóngase que nuestro objeto de estudio ha sido construido mediante la problematización de algún hecho escolar; *las prácticas culturales de los alumnos* puede ser el caso. En una

primera traducción podemos usar la categoría cultura escolar; pero, ¿qué se entiende por cultura escolar? Tal vez una primera respuesta consista en una definición, la que por su naturaleza supone homogeneidad de prácticas o lo que es lo mismo un campo estrecho de prácticas posibles. Aquí ocurre el distanciamiento teoría práctica, y el oscurecimiento que se hace de las prácticas reales y posibles. Ello obliga a reconceptualizar el término prácticas culturales de tal modo que permita explicar esas prácticas reales y posibles. La nueva concepción que contempla la complejidad de la vida escolar y la especificidad de cada ámbito escolar que implica heterogeneidad; la ampliación del campo de posibilidades de las prácticas culturales, así como la inclusión de las múltiples relaciones que explican esas prácticas. De esta manera se va generando una categoría que puede hacer inteligibles y dar sentido a las prácticas culturales reales de los alumnos, para ser explicadas, esto es, estructuradas en una situación compleja de múltiples relaciones: de poder, lucha, resistencia; de ideología y política; de acción de sujetos versus órdenes institucionales.

El segundo problema es el de la pertinencia de las categorías construidas respecto a los hechos reales. En este caso la discusión de la pertinencia se da con base en el nivel de análisis y los recortes de la realidad, dicho de otro modo, una categoría es pertinente si corresponde con la especificidad del objeto de estudio, con el acontecimiento y su tópica. Dejemos de lado un sinnúmero de interrogantes que suscita la relación del concepto con el objeto real, nuestra preocupación es que la categoría propicie un proceso constructivo de la explicación de los hechos reales y concretos. Supóngase, por ejemplo, que nuestro objeto de estudio se construyó con base en la relación problemática educación-sociedad, digamos un asunto de política educativa a través del discurso de los funcionarios. Proponemos como categoría el sujeto político, que remite a un campo conceptual amplio y general, mismo que nos plantea la cuestión de su pertinencia. Ello nos obliga a pensar en la relación específica del discurso de política educativa; dentro de un campo de opciones, asignamos la especificidad en relación al proyecto del país del grupo gobernante. En tal situación la pertinencia de la categoría **sujeto político** se resuelve al concebir con ese término a los grupos de la burocracia

administrativa y sindical, sus vínculos con el partido oficial, las pugnas y concertaciones que se dan en el terreno de la legitimación social del proyecto político. Como se puede advertir la pertinencia de la categoría de análisis se resuelve desde la posición del investigador (nivel de análisis) y los recortes efectuados en la construcción del objeto de estudio (relaciones específicas discurso-proyecto) dicho en términos de la estructura analítico conceptual; *la pertinencia de las categorías se resuelve desde el acontecimiento y su tópica.*

Intentemos algunas tesis conclusivas. El procedimiento —elemento metodológico— propone una traducción situacional y un uso crítico de categorías como confrontación con los hechos reales. Sin embargo, las categorías que se proponen no son arbitrarias, ni se asumen en su carácter definitorio y formal. Aquí son necesarios los criterios metodológicos: *el estatuto conceptual* de las categorías y su *pertinencia* al objeto de estudio. El primero se traduce en no proponer una definición que encajone la realidad o se distancie de ella y la oscurezca; el segundo ha de responder al nivel de análisis y a los recortes de la realidad, al acontecimiento y su tópica.

La relación dialéctica que propusimos en el apartado anterior entre elementos y criterios, queda clara en esta actividad, en tanto que sólo puede haber confrontación de las categorías con los hechos reales; si éstas se corresponden con éstos, si efectivamente explican (estatuto teórico) y dan cuenta de la especificidad (pertinencia) del acontecimiento en un proceso de traducción situacional para aprehender la complejidad y el movimiento real. Más aún, la relación dialéctica se hace presente porque el campo de confrontación al estar estructurado hace posible que desde las estructuraciones conceptuales de un cuerpo teórico se acceda racionalmente a los hechos reales para hacerlos inteligibles. Se puede advertir que “acceder racionalmente” supone una estructuración en la concepción de la categoría, mientras que “hacer (los hechos) inteligibles”, a su vez asumen éstos como algo estructurado por relaciones.

El estatuto conceptual y la pertinencia de las categorías propician además la comunicación comprensiva o con sentido, en tanto que generan un lenguaje preciso, fundamentado

y significativo a través del cual se va construyendo una explicación de los hechos reales.

En la instrumentación de este procedimiento, se sugiere recuperar críticamente los debates que hayan suscitado las categorías de las que se hace uso en la investigación, pues, de lo que se trata es de conceptualizarlas con la precisa intención de enriquecer su campo conceptual, su poder explicativo para la aprehensión de la complejidad de los acontecimientos reales, así como de su estructuración con base en la lógica relacional. Esta actividad se ha de registrar y en su caso puede aparecer como apéndice del reporte de la investigación o como parte del capítulo dedicado a los referentes teóricos.

4.2. Las relaciones de la estructura analítico conceptual: la especificidad de los hechos reales.

Resuelto el problema de las categorías en los términos de la estructura analítico-conceptual y de traducir las concepciones desde la situación real, esto es, hacer uso crítico de las categorías en cuanto a su pertinencia y su estatuto teórico. La segunda cuestión a resolver en el trabajo epistemológico es el análisis de las relaciones, tanto de las que sugieren los cuerpos teóricos, como de las específicas del acontecimiento problematizado. En este momento se espera que ya se hayan enriquecido los contenidos y el sentido de las relaciones de las categorías que expresan la situación problemática.

Cuando se trabaja con la estructura analítico-conceptual —al establecer relaciones— se pudo haber incurrido en procedimientos hasta cierto punto arbitrarios, cuyas posibilidades estaban limitadas por el número de elementos que podían combinarse; pero en este momento el asunto es más serio y reclama un acto reflexivo y profundo, pues de lo que se trata es de significar la relación que expresa la especificidad de los hechos reales, esto es, la que sugiere ser más relevante. Cada problema presenta dificultades peculiares y por ello reclama respuestas y estrategias diferentes para decidir cuál relación se ha de considerar como la específica y por qué. A pesar de la particularidad de cada caso, es conveniente presentar algunos criterios generales de trabajo.

Para comenzar, el procedimiento para asumir y significar las relaciones puede enfrentar tres casos distintos: la relación puede ser entre dos situaciones que remiten a categorías del mismo cuerpo teórico. Ilustremos con un ejemplo: pensemos una investigación sobre cómo se realiza la propuesta curricular en una institución escolar. Digamos que se tiene la relación entre programa de estudios y funciones sustantivas de la escuela, ambas situaciones pueden remitir o ser consideradas como dos categorías de una teoría curricular. En una relación de este tipo, su caracterización depende del cuerpo teórico y su discurso; podemos en este caso proponer que el programa *expresa* las funciones sustantivas, que éstas *le dan sentido* al programa, o que éste *queda inscrito* en aquellas. Aquí se puede advertir que la relación entre dos categorías de un cuerpo teórico implica un sentido que se puede corresponder o no con los hechos reales; en cualquier caso el sentido de la relación deriva del grado de desarrollo y formalización del cuerpo teórico, así como la precisión y la generalidad alcanzada en su discurso, hecho que no se puede obviar, pues, como se ha señalado, el criterio fundamental para el uso de referentes teóricos es *la positividad* del acontecimiento y no la consistencia del lenguaje formal.

El segundo caso que se puede presentar es la relación entre términos que refieren a un acontecimiento, uno de los cuales forma parte de un cuerpo teórico y el otro es el resultado de la documentación metódica de la experiencia; una categoría y una información empírica. Este caso resulta particularmente sugerente y peculiar, pues nos ofrece la posibilidad real de construir una explicación al relacionar significativamente una categoría con estatuto teórico y un hecho real específico. Aquí, el problema es resolver la pertinencia o no de la categoría para explicar ese hecho. Como ejemplo se puede pensar una investigación sobre las capacidades del docente para instrumentar el programa escolar. La especificidad se advierte entre los contenidos disciplinarios del programa y la manera como están organizados, con respecto al saber especializado, y las estrategias didácticas del titular de la materia. El análisis de ambas situaciones, previa documentación y apropiación, puede explicar cómo se instrumenta el programa. En su caso podremos entender los límites y alcances en

el protagonismo de los estudiantes, la formación de los docentes y la viabilidad de la organización de los contenidos para proponer algunas soluciones de carácter operativo. En términos formales se puede establecer que el saber especializado del docente —dato de la experiencia— explica y hace comprensible la manera concreta de traducir y estructurar los contenidos programáticos en su práctica cotidiana. De cualquier forma, es evidente el papel explicativo del referente teórico traducido a la situación empírica.

El último caso que se puede presentar es la relación entre dos hechos reales o datos de la experiencia. En una situación así, es necesario realizar un profundo análisis que haga posible la distinción entre lo natural de la cotidianidad y lo que da pistas sugerentes para entender el proceso. Anticipamos que en este tipo de relaciones es usual proponer un sentido apriori, esto es, desde la experiencia previa del investigador se le da sentido a los acontecimientos. Un ejemplo de lo que estamos considerando puede ser el siguiente: documentar las estrategias de aprobación de los estudiantes frente a los criterios de evaluación a los que acuden los docentes para legitimar su autoridad. Como se puede ver, las estrategias de aprobación no refieren a una categoría propia de un cuerpo teórico, ni los criterios de evaluación; ambos son hechos particulares que se documentan de la experiencia concreta en una cierta institución. Aquí, se busca significar la relación de tal modo que permita acceder a la lógica del proceso para explicarlo, en este caso es posible aspirar a conceptualizar o construir conceptos sobre el hecho real (se puede enriquecer la concepción de currículum vivido). El asunto es desprender de la lógica del proceso, un contenido y un sentido de la relación que posibilite la construcción de conceptos.

En los tres casos, lo importante en la concepción del método para la investigación es que, como se asiente en la ponencia: "La especificidad de la relación remite a las peculiaridades de la situación concreta y no deriva linealmente de un supuesto genérico de carácter teórico. Este nexo entre lo específico y lo peculiar conduce a la realidad concreta como punto de partida —en términos metodológicos— mientras que lo particular remite a un nivel de generalidad como forma de acceder deductivamente a los hechos. Así podemos apreciar

cómo lo específico de los hechos cumple el papel de criterio metodológico en el proceso abstracto de relacionar conceptos que hagan asequible cierta situación real. En un momento distinto se han de explicar los criterios para jerarquizar las distintas relaciones; es sugerente al respecto ubicar cada relación en referencia a los niveles de análisis y a los recortes de la realidad. Lo que se busca con este proceder es cumplir dos aspectos fundamentales de la investigación: acceder y hacer inteligible el campo de posibilidades en el que ocurren los hechos reales (tópica de la estructura) y el campo connotativo de la que se ha asumido como relación específica y fundamental (contexto).

La importancia de los aspectos señalados es que ellos evitan la especulación arbitraria y los reduccionismos que esquematizan, confunden y hacen simple la realidad. Efectivamente, una relación se asume como central para orientar la investigación, en tanto requisito metodológico; sin embargo, su elección no es arbitraria, responde en primer término a la especificidad (nivel de análisis y recortes de la realidad) reclama un contexto que la haga comprensible, así también exige un campo positivo de posibilidades determinado por la situación real (tópica).

Vale precisar que cuando se ha asumido una relación como específica de los hechos reales, las demás relaciones de la estructura no se eliminan, pues éstas configuran la tópica y el contexto; tanto ésa como éste hacen comprensible el acontecimiento, dan significado a la especificidad y en su caso, fundamentan la connotación realizada por quien investiga.

Ahora es conveniente dedicar unas líneas al espectro de posibilidades en el que puede ser pensado el *sentido* de una relación; también es prudente advertir que tal espectro es amplio y complejo, cualquier conjunto de sentidos posibles que se proponga ha de ser esquemático e insuficiente. Por ello hay que considerarlo como una propuesta para ser reflexionada y enriquecida.

Dadas dos situaciones relacionadas en una estructura conceptual —como expresión racional de un hecho concreto— se pueden presentar los siguientes sentidos en la relación: se dice que una situación A *determina* otra denominada B, o bien que A *es causa* de B. Las relaciones causales, como ya se

discutió, son tributarias de una concepción positivista de la realidad, en la que ésta se nos presenta como un conjunto de acontecimientos determinados, naturalmente secuenciados y sujetos a leyes "objetivas", supuestas hipotéticamente, cuya veracidad reside en una comprobación experimental y en su inscripción en un modelo matemático. Sin embargo, el mundo de los hechos reales dista mucho de ser representado en esa esquematización de causas y efectos. Vamos, la vida no es tan mecánica su acontecer es complejo, desordenado y medio loco; por ello es necesario pensar en otras posibles imágenes de la realidad menos rígidas y que hagan asequible la complejidad de los acontecimientos. Se tiene entonces que la situación A puede *condicionar* a B sin que le sea determinante, o bien, que la existencia de A *influye* en el modo concreto en que ocurre B. Se puede proponer que el acontecer de la situación A *modifique* y en su caso *transforme radicalmente* la situación B; o bien, que A *haga posible* una cierta configuración de B; o que la *contiene y agota*, la *subsume o connota*, la hace *significativa*, la *deprime* o la hace *explosiva*; se *reconoce* en ella o le da *identidad*; la *indica* en el sentido de que A es *indicio* de B; la hace *relevante* o le es *ajena*; la *simplifica* o la *reduce*; la *testimonia* o *evoca*; la *racionaliza*, la hace *inteligible*; le genera tendencias, hace posible su continuidad, se conjuntan para configurar coyunturas; una *oscurece* o *anula* a la otra, la *incluye* en su lógica, la *excluye*, se *sobredeterminan* o una es *mediación* de la otra.

Una relación básica es la *tensión* o la *contradicción* entre A y B. Si acaso se eludiera su tratamiento pareciera que los acontecimientos ocurrieran sin conflicto cosa que resulta absolutamente ideal y que impediría acceder a la positividad de los hechos reales.

Antes de presentar un ejemplo de cómo puede ser una relación subrayamos la amplitud y la complejidad del campo en que se puede expresar o manifestar en tanto es específico y peculiar de un hecho concreto. De este modo es posible superar esa tesis que sostiene la linealidad del determinismo o la causalidad relacional y que reduce el mundo a un esquema simple. Otro aspecto que es necesario destacar es la posible y en general necesaria combinación de varios tipos de relaciones o mejor dicho la presencia de varios sentidos en una re-

lación, para dar cuenta de la especificidad del hecho real y concreto que se investiga.

Un asunto importante que consideramos pertinente tratar aquí es el de las llamadas variables, considerado como un recurso clarificador en la estrategia verificacionista. Como hemos visto, la relación se configura entre dos situaciones que remiten a una realidad compleja y aunque en la estructura analítico-conceptual se le represente mediante categorías o con simples sustantivos, eso no deja de ser una significación inicial que orienta el proceso constructivo. Por ello las variables no agotan la complejidad de las situaciones referidas, peor resulta cuando se les asignan indicadores cuantificables, hecho que aleja del campo problemático que se investiga y más bien reduce el proceso a un terreno instrumental y técnico. Reducir entonces las situaciones a variables es simplificar el acontecimiento, encajonar el proceso de investigación en cauces rígidos, aleja a quien investiga de la posible construcción de explicaciones, al tiempo que evitan el uso crítico de la teoría y la recuperación crítica de los hechos.

Cuando pensamos la especificidad como criterio metodológico para el establecimiento de relaciones y su análisis, buscamos enriquecer el campo de posibilidades en el que los hechos ocurren. Ahora bien, si conjuntamos esta proposición con el punto tratado en el apartado precedente —el de las categorías— podemos aproximarnos a una versión de los elementos que se relacionan para integrarlos con un sentido específico y dar cuenta de la complejidad de la situación problematizada. Esto es lo que suele denominarse *traducción situacional de las categorías*. La concepción que hemos propuesto sobre el método, en la que se distinguen criterios y elementos metodológicos, sugiere para este caso priorizar los hechos concretos y la problematización que se hizo de ellos y no quedar atrapados en la formalidad de lo que se deriva de los cuerpos teóricos.

Un ejemplo que puede ilustrar la concepción amplia de las relaciones y la complejidad de las situaciones que las configuran es el de la debatida relación entre la situación escolar y sus vínculos con la sociedad, tomado de la ponencia que sirve de base a este ensayo: "Para comenzar, es evidente que ni la vida escolar, mucho menos la complejidad de los fenó-

menos sociales pueden reducirse a simples variables; ni aun que se discriminaran aspectos particulares de ambas situaciones. Por otra parte, se puede apreciar que la vida escolar no está determinada en su totalidad por la dinámica social, aunque varios aspectos de la sociedad se *expresan* en la escuela; dijérase que la educación está *condicionada o influida* por la sociedad, pero es claro que las relaciones escolares *no se agotan* con las categorías de la formación social; también es plausible suponer que algunos rasgos del quehacer escolar son *significativos* solamente cuando se enmarcan en el ámbito social, incluso resultarían inexplicados o incomprensibles sino se remitieran a categorías de la formación social. No obstante, la vida escolar es *inteligible* sólo desde la específica acción de sus protagonistas en el marco de las relaciones de la institución escolar. En fin esperemos que el ejemplo de cuenta de la amplitud del espectro de sentidos posibles, en que se manifiesta el vínculo de la escuela y la sociedad, así como la complejidad de cada una de las situaciones designadas nominalmente realidad educativa y formación social”.

4.3. Estructura analítico-conceptual: su positividad o estatuto de existencia real.

Las dos discusiones anteriores nos permiten abordar la estructura analítico-conceptual como lo básico para orientar el trabajo epistemológico, pues su construcción sugiere los procedimientos concretos para apropiarse de determinados referentes teóricos (resuelta la cuestión de su pertinencia) recopilar los testimonios documentales de los acontecimientos realmente significativos (establecida su especificidad) además de que sus elementos y relaciones proponen una lógica o hacen plausible una explicación de los hechos concretos, esto es, de la estructura analítico-conceptual también se derivan dos criterios metodológicos que sustentan la posible aproximación a nuevas condiciones de inteligibilidad del objeto de estudio.

En efecto, el estatuto teórico de las categorías y su pertinencia; la especificidad y el contexto de las relaciones; también la significación y complejidad de la situación concre-

ta, constituyen un instrumental que ha de fundamentar los procedimientos, el uso de las técnicas y la selección de los instrumentos. Digamos que la estructura analítico conceptual es un resumen provisional de la confrontación de los referentes teóricos y los datos que documentan la experiencia en un primer nivel de análisis de la realidad. Ahora ya podemos referirnos a un criterio básico de la estrategia constructivista: lo que prueba la utilidad de la estructura analítico-conceptual es su correspondencia con la positividad de los hechos reales, esto es su estatuto en la existencia real del acontecer de los hechos en una situación particular concreta, misma que se expresa en prácticas reales de personas y grupos; y no refiere su estatuto a los cuerpos teóricos que aportaron los términos que la articulan.

La noción y el uso de la estructura, en su aproximación a los hechos, debe contemplar el movimiento del objeto real, es decir, es necesario que la estructura lleve implícito el cambio posible en el sentido de las relaciones y las situaciones relacionadas; que permita la posible configuración de tendencias, misma que refiere a la acción de los sujetos protagonistas, lo mismo ha de contemplar desde esa acción concreta las coyunturas, los desenlaces, las rupturas, y en su caso, la continuidad.

Dedicaremos unos apartados a estos dos elementos metodológicos (las tendencias del objeto en movimiento y la acción de los sujetos) por ahora sólo parafraseamos a Karel Kosik al proponer que la línea explicativa que deriva de la estructura analítico-conceptual —en tanto se construyen los referentes teóricos y se traducen a la situación concreta, y se recopilan y organizan los datos que documentan la experiencia— se puede equiparar con lo que él denomina ley del fenómeno (relación específica), la situación relacional (tópica) y el núcleo esencial (acontecimiento o proceso); la primera da cuenta del movimiento y del cambio, la segunda incluye nuevas relaciones y establece la referencia desde la que se hacen significativas las tendencias y la tercera posibilita las síntesis explicativa, dado su carácter de determinante conceptual última dentro de la estructura. Esta paráfrasis nos muestra cómo la estructura analítico conceptual da sentido e inteligibilidad al trabajo epistemológico, pues propone articular las preguntas iniciales planteadas desde la situación cotidiana del

sujeto con los referentes teóricos construidos y apropiados; contempla la problematización de los hechos como un proceder reflexivo ante lo no entendible para derivar relaciones interrogantes; analizar su contenido y reflexionar sobre su sentido para hacer claro y comprensible el campo problemático, precisamente a través de la estructuración analítica la que posteriormente será transformada en la base de las explicaciones cuando ciertas nociones se eleven al nivel de categorías o sean ampliamente documentadas, esto es cuando se haga posible su síntesis.

Lo dicho nos lleva a proponer una manera de entender el proceso de investigación, como el que permite ir transformando la estructura analítico conceptual en otra estructuración sintético explicativa, esto es, la estructura orienta el proceso análisis síntesis de la investigación al transformar su carácter analítico (problematizador) en nuevas condiciones de inteligibilidad sustentadas en la síntesis explicativa, todo ello propio de una estrategia constructivista que plantea la actividad epistemológica como su momento culminante. O como se señala en la ponencia: "... La cosa refiere a una situación problemática cuya comprensión no se agota con un concepto, sino con una estructura teórica, que se *corresponde* entonces con la estructura positiva de lo real, ciertamente colmada de múltiples relaciones que hacen inteligible su complejidad".

Una conclusión de lo dicho hasta aquí, puede enunciarse en términos de los conocimientos que resultan o se producen cuando se realiza una investigación con base en la estrategia constructivista: se accede al conocimiento de la realidad cuando se producen nuevas condiciones de inteligibilidad, esto es, cuando se construye un conocimiento que explica la situación compleja de los hechos problematizados. Es de este modo como se entiende la construcción de la estructura teórica como elemento metodológico y el estatuto de la existencia estructurada de la realidad como el criterio metodológico correspondiente.

La idea de la estructura analítico concetual que hemos expuesto es hasta cierto punto semejante a los tipos ideales Weberianos, a las estructuras conceptuales en las que se organizan los contenidos de una disciplina y a los esquemas categoriales que propone Schwab para hacer comprensible la

ciencia en los procesos de aprendizaje escolar. En todos los casos las estructuras se basan en categorías que cumplen rigurosamente un estatuto teórico que permita reconstruir la lógica de un determinado proceso, puede ser este manifiesto en los hechos concretos o puede expresar las relaciones lógicas entre los elementos de una teoría; también se asemejan en que se busca con las estructuraciones una confrontación con los hechos reales, sin embargo, la estructura analítico conceptual es diferente en su naturaleza y el sentido de sus relaciones, pues su construcción ocurre a través de la problematización de la realidad como un acto crítico y reflexivo del sujeto. La estructura analítico conceptual no es una construcción formal pues sus componentes y su ubicación se van modificando al transitar de las preguntas iniciales, con fuerte carga de ingenuidad, prejuicios y creencias, a verdaderos campos problemáticos que esclarecen la complejidad y permiten entender, dar sentido a las relaciones entre los distintos elementos: acontecimiento-proceso, relaciones y tópica, sujetos y contexto situacional. La estructura analítico conceptual hace posible en su momento la confrontación de los referentes teóricos y las documentaciones de la experiencia para generar un proceso constructivo y de aproximaciones a nuevas condiciones de entendimiento, más fundamentadas en lo teórico y más documentadas.

Los tipos ideales por su parte y las estructuras disciplinares o categoriales derivan de cuerpos teóricos más o menos formalizados y se elaboran como traducción de un discurso categorial riguroso formal y consistente, mismo que se distancia de los hechos reales, asumidos como plagados de contingencias, y cuya correspondencia, un ajustar la realidad a la teoría o lo que es lo mismo, aquellos rasgos de la positividad de los hechos que no quedan incluidos en el campo conceptual de los tipos ideales o que los contradicen, son considerados como impertinencias, alteraciones, perturbaciones o disfunciones. Mientras que la estructura analítico conceptual se asume como la proposición de un campo de posibilidades para entender la acción de los sujetos y la configuración de tendencias de cambio y rupturas, los tipos ideales proponen "roles" estructurales de los sujetos, comportamientos lógicos propios de sujetos ideales e inscritos en una racionalidad inal-

terable. En tanto que la estructura analítico conceptual es una orientación para construir proposiciones explicativas de los hechos positivos, con protagonistas reales y concretos; los tipos ideales son tributarios de una manera de concebir la explicación como el *ordenamiento* de los hechos mediante la correspondencia puntual de éstos con un modelo racional lógico y consistente, en el que se predetermina teóricamente la acción de sujetos típicos en situaciones ideales, como cumplimiento funcional de un "rol".

Al presentar el contraste entre la estructura analítico-conceptual, los tipos ideales y las estructuras disciplinares y categoriales, nuestro propósito no es profundizar en sus lógicas, ni establecer veredictos sobre las ventajas y desventajas de su instrumentación, lo que intentamos es abundar en el papel que cumple una teoría en la investigación de acontecimientos educativos, inevitablemente complejos y peculiares. En ambos enfoques lo teórico es fundamental, no obstante con decir eso no se agota la discusión, también hay que ver y analizar el nexo de la teoría con la experiencia: evitar que la segunda se asuma como mera prueba de aseveraciones deducidas del cuerpo teórico (comprobación de hipótesis) que la acción real de los sujetos no sea considerada como algo irracional desde un cuerpo teórico que haga abstracción de la violenta realidad (funcionalismo) o que desde el marco teórico constituido por tipos ideales se asigne "roles" a los sujetos, y se limiten de este modo las posibilidades del conocer y reflexionar sobre el imprevisto sentido de las relaciones y confrontaciones sociales, o en su caso, evitar el cuestionamiento de los órdenes institucionales.

El uso que proponemos de la estructura analítico-conceptual, deriva de una idea sugerente de Jerome S. Bruner quien concibe los saberes de los sujetos como estructuraciones del lenguaje y de procedimientos. Al parecer Bruner se incluye en la corriente que asocia a toda construcción un acto estructurante. Así, la situación de habla natural y cotidiana, el discurso crítico y cuestionador, así como el discurso teórico para la reflexión y el análisis son considerados como construcciones posibles en campos estructurados; lo mismo ocurre en el caso de las metodologías cuyo sentido remite a cierta estructuración lógica de ciertas actividades, como saberes

prácticos, técnicas e instrumentaciones. En efecto la estrategia constructivista de la investigación remite también a un modelo estructural, analítico inicialmente y sintético explicativo en su culminación; la estructura y su transformación remiten a un lenguaje plagado de nociones y creencias y a una metodología que busca traducir a la situación concreta el lenguaje teórico, a través de la cual se busca una aproximación a la explicación racional de los complejos acontecimientos. Los componentes categoriales, las relaciones —específica y contextuales— el modo preciso de su uso para confrontar los datos de la experiencia y los procedimientos para la apropiación de referentes teóricos y para documentar los hechos, son indicadores del carácter estructural y el sentido estructurante del modelo de investigación, mismo que como hemos visto, es construido desde la situación y el protagonismo del investigador y no preexiste al problema, ni al objeto de estudio.

Los comentarios anteriores han tratado varios puntos sobre la estructura analítico conceptual: su papel orientador en la actividad epistemológica; su lógica interna, en particular la manera como hace inteligible el proceso analítico sintético en la elaboración de proposiciones explicativas; también se ha comparado con los tipos ideales y las estructuras disciplinares y categoriales, en el aspecto particular de cómo se propone el enfoque teórico en una investigación, y con la propuesta de Bruner que sugiere lo estructural como el carácter de la mediación entre las interrogantes de la situación cotidiana del docente, sus discursos y la construcción de explicaciones. En cualquier caso, la estructura como noción implica orden, organización y secuencia, da claridad y sentido a los procedimientos concretos. Con ello emerge un problema fundamental cuyo tratamiento no puede eludirse ni postergarse; nos referimos a la racionalidad propia de la estructura y que es fuente de múltiples traducciones y significaciones: como sustento lógico de una explicación o un argumento, como sinónimo de acción inteligible, y en su caso —aquí reside el problema— como orden, regularidad y determinación prescriptiva de los acontecimientos reales, lo que da bases para inferir leyes y predicciones. De este modo se asume la estructura, no como un producto de los sujetos que pretenden investigar y que de una manera limitada hacen uso de ella para

hacer comprensible el mundo y darle sentido a sus propósitos, sino como algo immanente, ajeno y natural.

La racionalidad que la estructura da a los hechos plantea entonces un verdadero problema en el proceso de investigación. Se desprende del párrafo anterior que lo peculiar de una investigación es la construcción de proposiciones explicativas a través de procedimientos inteligibles, las que se exponen mediante argumentaciones coherentes, consistentes, verosímiles y persuasivas, en suma, una investigación se *fundamenta en procesos racionales*. Sin embargo, el mundo de los hechos reales, dista mucho de ser ordenado y regulado, aún los actos intencionados de los grupos sociales constituidos por individuos inteligentes, distan mucho en su acontecer de los modelos racionales de conducta. Como es sabido son procesos conflictivos, impredecibles e imprevisibles por su carácter contingente y emergente, pletóricos de intereses, pasiones y ambiciones, inscritos en relaciones asimétricas o de dominación social, arbitrarias e irracionales.

Cómo asumir el mundo en su positividad desnuda y explicarlo racionalmente; cómo inteligir un mundo caótico. Ante estas cuestiones monumentales se recurre por ahora a la noción de estructura, la que hace inteligibles los procesos de investigación para explicar y abrir nuevos problemas. A su vez resultan sugerentes los modelos cognitivos, en los que convergen la acción inteligente del sujeto en situación cultural y la desnudez de los hechos reales. La noción de estructura ha estado presente en toda la discusión, en algunos momentos se ha acudido a ella de manera particularmente insistente. Vale buscar algunos nexos con la noción de modelo. Mencionemos algunas ideas de Noel Moulaud (ver bibliografía en las páginas finales).

Una proposición fundamental es que “los modelos son artificios, construcciones figurales (. . .) que la ciencia sustituye a los dominios demasiado complejos de fenómenos para *introducir el orden* y la distinción de sus propiedades” (el subrayado es nuestro). Se infieren varios criterios metodológicos para el trabajo con la estructura conceptual: primero, los modelos cognoscitivos son necesarios dada la complejidad de los hechos reales, lo que no significa asumir éstos como cosas simples ordenadas e inteligibles por si mismos; segundo,

el hacer inteligibles los hechos es, por tanto, una actividad del sujeto que los ordena, caracteriza y nombra, en tanto los hace lógicos y significativos desde su marco referencial y su situación cultural históricamente determinada.

Otro papel de los modelos es que "proponen en orden hechos empíricos desordenados, y permiten la extensión de las teorías con analogías sucesivas" esta tesis nos obliga a pensar en las posibilidades de establecer similitudes, comparaciones, relaciones inadvertidas y en general analogías entre cuerpos teóricos o conjuntos de experiencias aparentemente desvinculados y ajenos. Aquí es necesario priorizar la naturaleza de los hechos reales para evitar hacerlos artificialmente similares o en el exceso, establecer isomorfismos o relaciones de identidad, es decir que se obvie y soslaye la peculiaridad y la especificidad de los hechos que ocurren en situaciones particulares. Esta advertencia no es ociosa ni banal, pues, la fuerza de los modelos y la legitimación que adquieren las investigaciones con su uso, los hace sumamente atractivos y seductores para inscribir y ajustar en ellos la realidad, supliéndose de este modo la construcción de explicaciones, con el desliz inevitable de sólo cumplir y comprobar las prescripciones del modelo. Aquí vale detenerse un poco y hacer mención del papel que cumplen las metáforas en el proceso de investigación. Las analogías, los símiles y las expresiones metafóricas suelen asociar o entrecruzar de manera explícita o simulada dos discursos que remiten a situaciones distintas; un referente conocido y comprendido se usa para describir o indicar ciertas características presumibles advertidas en una situación distinta. En este caso las metáforas suelen usar términos teóricos para referirse a los acontecimientos problematizados, hecho que impone un uso crítico de la teoría para que el recurrir a la metáfora no oscurezca la realidad.

Podemos concluir estas breves referencias a los modelos con una idea conclusiva de Mouland: "los modelos establecen en el punto en que se relacionan los cambios activos entre la teoría y sus instrumentos abstractos, la práctica y la experiencia: la función de los modelos nos pone en guardia contra un privilegio otorgado a lo abstracto, a lo formal, al mismo tiempo que nos pone en guardia contra una concepción pasiva fenomenalista del conocimiento". Lo dicho sugiere la ubica-

ción y el papel de las expresiones metafóricas en el discurso del investigador como parte de su estrategia constructivista.

En relación a la estructura analítico conceptual que proponemos para hacer inteligible el proceso de investigación, hacemos algunas traducciones de los modelos de Moulaud: cuando se dicen cambios activos entre la teoría y la práctica nosotros hacemos referencia a la actitud crítica del sujeto investigador, quien problematiza los hechos desde la teoría y también hace uso crítico de ésta para evitar el formalismo y la simple deducción de teoremas; recuperándose de este modo la riqueza de las relaciones, los contenidos y el sentido de la experiencia concreta. Decir que el modelo "pone en guardia" significa que la estructura conceptual es un instrumento de trabajo y a la vez un objeto de reflexión, cuya expresión muestra cómo se confrontan los referentes teóricos y la experiencia documentada, esto es, un elemento metodológico que exige a su vez reflexión para ser fundamentado. Como hemos visto, el criterio metodológico propuesto para el uso de estructura analítico conceptual es la positividad de los hechos, la correspondencia entre las relaciones de la tópica con los acontecimientos reales y concretos. La noción de modelos puede ayudar a resolver el criterio metodológico de la positividad.

Las consecuencias prácticas de la extrapolación que con frecuencia se realiza, de la racionalidad propia de los modelos a los hechos reales, pueden ser lamentables en tanto generan ilusiones al proponer una realidad lógica racional y coherente, en la que no caben los conflictos ni la emergencia de regularidades; lo que se traduce a la larga en la negación de aspiraciones, intereses, capacidades y acciones posibles de los sujetos que quedan fuera del modelo. Piénsese en algunas investigaciones etnográficas, en las que frecuentemente se advierte un afán desmedido por encontrar una lógica o una regularidad en los procesos sociales protagonizados cotidianamente, en el sentido formal que la lógica supone o implica ausencia de conflictos y tensiones. Contrariamente, el papel de la lógica habría que ubicarlo como un marco que hace inteligibles el conflicto y la contradicción de los acontecimientos. La misma reflexión puede hacerse sobre los múltiples modos en que se manifiesta la especificidad de la acción de los sujetos (creen-

cias, sociovisiones, expectativas, saberes y aspiraciones), frente a la perspectiva experimental, que si bien contempla intereses específicos de tipo cognitivo por parte del investigador, en cambio suele minimizar la emergencia de acciones imprevistas y propias de los protagonistas; o frente a las estadísticas con sus promedios, medias y regularidades que ocultan los indicios, las perturbaciones y las discontinuidades.

Hasta aquí nos hemos ocupado de la noción de estructura analítico-conceptual en referencia a los hechos reales que se proponen explicar y hacerlos comprensibles, es decir, hemos abundado en el criterio metodológico para el uso de la estructura: el mencionado estatuto de *positividad*. Para finalizar éste, apartado hagamos una descripción del procedimiento estructural para construir explicaciones.

Se parte de las categorías y de las relaciones; su organización permite proponer al acontecimiento su tópica y el contexto; la acción de los sujetos se asume como la base del movimiento del objeto real para configurar tendencias, continuidades y rupturas, conyunturas o indicios de cambio, tensiones y contradicciones, conflictos y resistencias; en suma se configura el campo de posibilidades para la libre acción de los sujetos protagonistas. La idea es que la estructura analítico-conceptual sugiera la noción de un modelo amplio, flexible y basado en la lógica relacional, que incluya el conflicto y posibilite un campo de abierto a la peculiar acción de los sujetos.

4.4. La concepción de sujeto: fundamento de la determinación del universo.

Es conveniente iniciar la discusión de este punto con algunas consideraciones generales. Se puede afirmar que la noción de *universo* es un punto importante en la fundamentación de la metodología, en la realización de las tareas propuestas y desde luego en la elaboración de instrumentos, selección de técnicas y procedimientos. Al contrario del tratamiento superficial que con frecuencia se le da a esta cuestión, nosotros consideramos que reclama un trabajo serio que permita obtener una *concepción de sujeto*, cuyo derivado sea la noción de universo en una investigación. En otro orden de cosas, la concepción

de sujeto que se asuma será decisiva para que la estructura analítico-conceptual supere su carácter de propuesta formal y pueda efectivamente corresponderse con los hechos educativos protagonizados por docentes y estudiantes.

Hasta ahora se tiene la idea de una estructura teórica como un conjunto de múltiples relaciones abstractas que hacen posible la prefiguración de acciones y comportamientos de los sujetos, no obstante no es suficiente suponer estructurada la realidad para derivar de ella linealmente el comportamiento típico y el análisis descriptivo de las prácticas sociales, es necesario en cambio atender a las acciones reales de los protagonistas para que la estructura analítico-conceptual cumpla en su momento su papel explicativo y no se le utilice como cuerpo formal del que se deducen "roles" típicos.

Concebir la estructura social no como algo preexistente, sino que existe en tanto los sujetos sociales actúan y se *realizan*, se relacionan y viven su momento histórico; la positividad de la formación social no es ajena de las prácticas sociales, ni abstracta; los sujetos no viven cumpliendo "roles", ni su comportamiento está predeterminado por causas únicas y fijas, sino que su acción configura un amplio campo de posibilidades de existir y ser. Ciertamente existen márgenes para la acción, digamos que el campo no es ilimitado; pero sus fronteras no están fijadas por fuerzas ajenas a la sociedad, tampoco hay determinismo estructural para las prácticas sociales, los alcances se pueden advertir en términos históricos o como señala Touraine por la historicidad: "un conjunto de modelos culturales expresados tanto en el orden de la inversión económica, de la producción de conocimientos, las reglas éticas, relaciones de dominación social, como en el conflicto que genera un conjunto de orientaciones posibles para la acción de los sujetos", es decir, los límites y alcances, así como las mediaciones y expectativas se configuran en un campo positivo de conflictos, configurado por la acción de los sujetos.

En el caso de la estructura analítico conceptual como procedimiento metodológico de la estrategia constructivista, la concebimos precisamente como una proposición mediante la cual se propone hacer inteligibles los acontecimientos sociales, y realizada la investigación, explicables lógicamente. Sin embargo, la racionalidad propia de la estructura (su orden

y jerarquías, así como las determinantes en sus relaciones) no tienen porqué imponerse a la realidad, menos aun suponer que a los hechos reales les es inmanente una lógica; tampoco pretender que la estructura agota con su explicación la acción específica y la experiencia desnuda de los sujetos sociales. En resumen, el estatuto teórico de la estructura se traduce en explicaciones racionales de ciertos hechos, cuyo estatuto refiere a su positividad, a su existencia compleja, con peculiaridades que son significadas como tales por quien investiga.

A partir de lo dicho, podemos iniciar la discusión de cómo se determina el universo de la investigación con base en la concepción de sujeto, esto es, cómo se da el procedimiento a través del cual se delimita el conjunto de protagonistas; cómo se concibe su papel en los hechos concretos que se pretenden explicar. La primera reflexión es sobre la *ubicación* de los sujetos en la estructura teórica. La intención en este caso es ver su "extensión conceptual", esto es, considerar primero qué relaciones se establecen entre los sujetos; en segundo lugar, cómo configuran las relaciones —las que podemos llamar situacionales— el campo de conflictos en el que se da la acción; en un tercer momento, se hará una traducción de la estructura en un campo de posibilidades para la acción de los sujetos; por último, hay que pensarlos en cómo con su acción configuran tendencias, coyunturas y rupturas. En resumen, en el primer trabajo reflexivo sobre los sujetos hay que pensarlos en su *situación concreta*; como categorías hay que concebir a los sujetos desde la décimoprimer tesis marxiana sobre Feuerbach, que ya mencionamos en la introducción; asumirlos en la compleja red de relaciones sociales que constituyen la situación en la que viven y se realizan.

La conclusión anterior es básica para determinar el universo de la investigación; dijérase que la base conceptual del llamado universo remite a la estructura analítico conceptual, pues su "magnitud" debe dar cuenta de las formas peculiares de la interacción de los sujetos, de la especificidad del conflicto y el campo de acciones posibles, así como el cambio tendencial o movimiento social configurado estructuralmente. Como se puede advertir, la cuestión del universo en un trabajo de investigación remite a un tratamiento serio de la estructura analítico conceptual, para derivar tanto el estatuto

teórico y positivo del sujeto social, como los criterios metodológicos para la determinación de la muestra.

En un intento por articular momentos de la construcción del método y del trabajo epistemológico, piénsese en una cadena de proposiciones que conviene exponer aquí; la construcción del objeto de estudio implica la previa elaboración de una estructura analítico conceptual, misma que es trabajada para definir el nivel de análisis y efectuar los recortes de la realidad, de este modo se significa una relación específica para delimitar *el acontecimiento*, se configura el campo de acción concreta y posible (tópica), así como el *contexto* de la misma; todo lo anterior converge en la concepción de sujeto desde la estructura y obliga a un contraste con la situación concreta de los protagonistas, para derivar los criterios básicos de la determinación del universo y de la muestra.

La segunda reflexión apunta al *carácter* del sujeto que refiere a su peculiar presencia y a su protagonismo real; a la conciencia individual dentro de la práctica social; al sentido de pertenencia, que supone por sí mismo, el binomio elemento-conjunto o también miembro-grupo e individuo-sociedad: el papel del uno con el resto; en fin a la diferencia por la semejanza. Un tratamiento de este asunto de suyo complejo excede los propósitos de este ensayo, por ello solamente intentaremos abordar el asunto de manera tangencial.

La noción de sujeto deriva del modo positivo de existencia en su situación concreta, esto es, en la relación del binomio y no en uno de sus polos; no habría que tratar la conciencia del individuo al margen de sus prácticas sociales, ni diluir en la tipificación de éstas la individualidad del sujeto; no da lugar a la comprensión ni a la explicación, el centrarse solamente en el papel del individuo sin hacer referencia al grupo de pertenencia, tampoco significar las acciones individuales desde la "normalidad" o regularidad supuestas en el comportamiento grupal. En fin, no hay que reducirse a las referencias que dan lo único o lo individual, ni a las semejanzas que solo dan cuenta de las características típicas de la pertenencia a grupos.

Al atender sólo la existencia del sujeto en un sentido complementario a su unicidad es propio de los teoremas fundamentales de la matemática (cada ente matemático adquiere estatuto semántico y sintáctico en cierto lenguaje, sólo si se

demuestra que existe y además es único). No hay que abundar mucho para advertir que este enfoque impide recuperar el papel y la existencia positiva del sujeto, que como hemos visto, vive y se realiza en situación cultural. Su recíproco, atender solo la dimensión de la práctica social del sujeto como determinación estructural, deriva en la tipificación y la asignación arbitraria de "roles", lo que impide explicar la acción del sujeto en términos de sus intenciones y decisiones mediante las que expresa su individualidad dentro del grupo. Esta limitante conceptual resulta del enfoque estructural funcionalista, el que predetermina los "roles" y encajona o hace rígido el campo de posibilidades en el que ocurre la acción de los sujetos, y desde luego, hace abstracción del campo de conflictos y banaliza las inevitables contradicciones. De lo que se trata es de asumir al sujeto, tanto en su existencia (individual) como en su protagonismo (social), esto es, de qué manera el individuo se realiza socialmente, cómo se asumen las prácticas sociales desde la peculiar sociovisión de los individuos; cómo entenderlo no sólo como elemento frente al grupo sino como *elemento del grupo*, que se piensa desde su pertenencia al conjunto, actúa siempre en correspondencia a los otros, y se realiza en situación social. Digamos que diametralmente opuesto a la noción matemática, la existencia del sujeto se constata en sus prácticas sociales y en su pertenencia al grupo. Un teorema fundamentador de la matemática es proponer la existencia y la unicidad de sus entes; una proposición explicativa del sujeto admite su existencia como forma peculiar y específica de su realización social y posible. Aunque el contraste se sugiere desde una comparación extremosa, de todos modos ilustra la noción del sujeto en tanto individuo y como perteneciente a grupos.

En una primera aproximación a la investigación educativa, la manera de concebir al sujeto social, se puede enriquecer si se reflexiona en cómo el sujeto vive y se confronta a los órdenes institucionales. Esta cuestión permite profundizar en el vínculo individuo-grupo, en tanto que amplía la idea de situación desde el ámbito institucional. A partir de los ensayos sobre teoría social de Alain Touraine se pueden presentar algunas ideas sugerentes para abordar una pregunta fundamental: cómo viven los sujetos el conflicto que generan los

órdenes institucionales en el ámbito educativo, cuando se producen contradicciones de tipo cultural.

Para comenzar, los sujetos no viven de la misma manera el conflicto ni se comportan de modo único ante los órdenes institucionales, esto es, los mandatos y reglamentos no hacen homogéneas las prácticas sociales, tampoco el discurso de la cúpula institucional evita la emergencia del conflicto, ni apaga las múltiples tensiones y sus correspondientes formas de resistencia, lucha y oposición de los sujetos. Las acciones sociales son diversas y heterogéneas, emergen en el campo de conflictos a manera de tendencias, cuya explicación no se obtiene por simple deducción de las leyes generales de la estructura, sino que se construyen desde la concepción de sujeto en situación cultural, ahora ésta en su carácter institucional.

Las tensiones y conflictos de la situación se pueden expresar en primer término desde el acontecer rutinario, las resistencias apenas se advierten por las tácticas de simulación; los sujetos fingen una aceptación del discurso institucional aunque en los hechos recurren a mil maneras para disfrazar el incumplimiento de los mandatos; resisten sordamente a su posición no se expresan abiertamente, si acaso, como un rumor que puede ser significado de manera indistinta como aceptación o rechazo por los funcionarios. Otro rasgo de esta manera de vivir el conflicto es que, en tanto no compromete al sujeto, le permite crear áreas de seguridad, apropiarse de ciertos ámbitos en los que dice ejercer "libremente" su voluntad. Esto, más allá de su certidumbre de vivir en libertad, el sujeto no puede soslayar el peso de las amenazas, las inquietudes y preocupaciones que le generan los mandatos institucionales y la fuerza de las jerarquías. En sentido estricto, los sujetos *reifican* la institución. Las consecuencias inevitables son la pasividad y el conformismo, la ilusión de proceder con autonomía y el correspondiente sometimiento al poder institucional.

En segundo lugar, los conflictos pueden estallar y las tensiones se manifiestan en la lucha abierta por el control de los sistemas de decisión. Emergen entonces acciones de confrontación descarada entre los grupos que se disputan la dirección moral y política de la masa, es decir, los sujetos viven el conflicto desde dos posiciones posibles: como elementos de la masa convocada e interpelada por los grupos que se disputan

la dirección y que buscan establecer su hegemonía, o bien, como dirigentes de los grupos de oposición que deciden organizarse indignados por la arbitrariedad del poder institucional. En este nivel del conflicto, la comunicación hasta entonces decidida por la autoridad, y que limitaba los contenidos y los sentidos de los mensajes y legitimaba los discursos, sólo en tanto se ajustaran a sus reglas morales, se transforma por la emergencia de un discurso cuestionante, crítico y subversivo de los patrones tradicionales. La lucha abierta propicia que los debates y las controversias discursivas sean apropiadas por todos los involucrados en el conflicto, dijérase que los nuevos contenidos discursivos se socializan y pasan a formar parte del lenguaje cotidiano. Ciertamente, la manera en que es asumido y recreado el discurso de la oposición no es única: en algunos casos se repite sin ton ni son, en otros sirve para tipificar los comportamientos de la autoridad; en otros más se le tergiversa y se le desnaturaliza, o también, suele darse una combinación de discursos que impiden advertir el sentido de las contradicciones.

Cuando se da este nivel del conflicto, la cúpula institucional no sólo debe afinar sus recursos de propaganda y diálogo para apelar a los intereses de la masa, requiere además articular sus elementos discursivos para enfrentar y en su caso anular o invalidar al discurso de la oposición. Un rasgo interesante de las luchas entre los sujetos de una institución, es la incorporación de sus propios argumentos y fundamentos al discurso del oponente, digamos que la lucha se expresa en la confrontación de lenguajes, racionalidades, reglas éticas, pautas de legitimación y estatutos de verdad, que a fin de cuentas se van trasponiendo y compartiendo.

Los sujetos que viven en conflicto como elementos de la masa convocada, ante la lucha discursiva y en tanto se reconocen como destinatarios de la propaganda, adoptan actitudes muy diversas; hay quienes se sienten agobiados por la palabrería y "hacen oídos sordos", lo que no significa que permanezcan neutrales (la neutralidad es efectivamente una ilusión con la que se justifica el no comprometerse); hay quienes muestran preferencia por algún discurso sin que medie la crítica y el análisis; también están aquellos que eluden su ubicación en alguno de los bandos y suelen traducir los dis-

cursos a partir de sus intereses individuales, de esta manera mezclan y relacionan elementos de ambos discursos aunque puedan ser contradictorios; esta actitud ecléctica desde luego que tampoco compromete.

Por último, los conflictos en el seno de la institución pueden manifestarse en la emergencia de movimientos sociales para la transformación radical de los órdenes y estilos jerárquicos, al crear nuevas prácticas culturales y darle un nuevo sentido a los problemas, como un asunto general y de la vida, y no verlos reducidos a cuestiones individuales o como meras dificultades en la toma de decisiones.

Los sujetos *protagonizan* la emergencia de los movimientos sociales desde una actitud crítica, expresando una voluntad de hacer y saber para transformar. En términos de la comunicación los gestores del movimiento conservan un papel opositor, pero superan el discurso contestatario de la denuncia y el lamento; por el contrario se muestran creativos y críticos, se comprometen en la búsqueda de nuevas formas de ver la vida, conquistan espacios de reflexión y análisis, en resumen, se comprometen en la construcción social de nuevas orientaciones culturales o proyectos transformistas.

El conflicto es vivido por los sujetos a través del libre compromiso social por la transformación de *su* institución; todo ello se expresa en nuevas formas de conocimiento, en la reflexión ética de las reglas de comportamiento social para ser sometidas a la crítica, en formas de organización democráticas, abiertas, participativas y fundamentalmente, autogestivas. Digamos que un movimiento social es la expresión más radical del conflicto y que propicia la concepción genérica más humana del sujeto, en la medida que incorpora la conciencia individual vinculada libremente al compromiso social. En tanto que la acción del sujeto se inscribe y gesta al mismo tiempo nuevas orientaciones de vida, traduce los conflictos institucionales en la controvertida realización de proyectos culturales: el movimiento social, como nivel en el que se manifiesta el conflicto, expresa nuevos órdenes institucionales y establece prácticas inéditas de los sujetos.

Finalizamos la discusión anterior con algunas proposiciones generales: primero, las múltiples maneras en la que se expresa el sujeto ante el conflicto refieren a la legitimidad y

fuerza de los órdenes institucionales, pero no están determinadas por éstos. Por el contrario, constituye lo institucional y la manera crítica de asumirlo, la posible emergencia de procesos instituyentes, esto es, el campo positivo de la acción de los sujetos encuentra, desde la concepción crítica del sujeto, un amplio espectro de posibilidades. Segundo, cualquiera que sea la forma en que ocurra la acción de los sujetos, ésta es expresión de la manera de vivir el conflicto institucional, pues los órdenes y mandatos que caracterizan a una institución no se traducen linealmente en prácticas. En todo caso, lo importante es analizar los conflictos y las posibles transformaciones de la institución, a partir de la reflexión sobre cómo los sujetos viven el conflicto y cuál es el campo de acciones posibles que han desbrozado desde una posición crítica. Tercero, respecto a los fines de una investigación, la acción de los sujetos no es objeto de juicio, sino la categoría básica para aprehender el sentido del movimiento, los cambios estructurales y las tendencias transformistas que se dan en una institución, esto es, la acción de los sujetos es inseparable de la dimensión, espacio temporal y de las circunstancias peculiares en las que ocurren los hechos; la concepción crítica de la acción de los sujetos hace inteligibles los procesos sociales al enmarcarlos de manera concreta con las tendencias sociales, las coyunturas políticas y las rupturas estructurales.

Después de lo discutido se puede advertir el carácter decisivo que tiene la concepción de sujeto social, como criterio metodológico para construir explicaciones y sobre todo, para proceder a la determinación del universo de la investigación y en su caso, la definición de la muestra.

Consideramos algunos ejemplos que permitan ver la importancia de la concepción que se tiene del sujeto en la construcción de la perspectiva metodológica, y en la ejecución de procedimientos para traducir los referentes teóricos y hacer uso crítico de la teoría, así como también para recopilar los datos que documentan los hechos e interpretarlos racionalmente dentro de los márgenes de las acciones posibles de los protagonistas.

Supóngase que se requiere un análisis sobre la situación de cierto grupo social en una investigación. Para ello se decide aplicar cuestionarios y realizar entrevistas. Es claro que la

previa elaboración del guión que orienta la entrevista, implica una concepción no típica o dogmática de sujeto social y de su discurso posible. Por esta razón los procedimientos metodológicos no pueden asumirse como un asunto de carácter instrumental, por el contrario, las preguntas, o la temática tienen que ser presentadas de tal modo, que quienes las respondan, aporten elementos suficientes para comprender su posición como sujetos en toda su complejidad. Ello es posible, si consideramos que un entrevistado, al responder a una pregunta, se está expresando como protagonista de procesos sociales complicados, desde su pertenencia y su distanciamiento a cierto grupo social. Por otra parte la concepción de sujeto social no depende del "tamaño" de la situación en la que se realiza, aunque del análisis situacional se desprendan ciertas peculiaridades de la comunicación, la actividad social y la expresión cultural de esos sujetos. Estamos pensando ciertamente, en relaciones estructurales de casos particulares entre clases sociales para definir una política educativa; en conflictos entre sectores de la burocracia por la apropiación de recursos, en interpelaciones discursivas propias de la noción de pares en el aula. En cada ejemplo la concepción de sujeto remite al sentido peculiar de su acción en las relaciones estructurales y desde luego al nivel de análisis. Se desprende de lo dicho que la concepción de sujeto se deriva del estatuto teórico y la especificidad asignada a las relaciones de la estructura analítico-conceptual; en consecuencia la concepción de sujeto es determinante de la noción de universo y en su caso de la muestra. Otro ejemplo, supóngase que una investigación remite a la dimensión política propia de las clases sociales o a los procesos subjetivos, típicos de los enfoques psicólogos, una y otra implican distintas concepciones de sujeto: para el primer caso, uno piensa en grupos sociales que disputan sistemas de decisión y que se organizan en referencia a su ubicación en las relaciones de producción y participación en la distribución de la riqueza. En el otro caso, se piensa en individuos que protagonizan confrontaciones a nivel discursivo, de internalización de valores o en la dimensión epistemológica. Es claro que la manera como se concibe a los involucrados es decisiva para definición del universo de una investigación y la muestra; más exactamente, la magnitud de la

muestra y los criterios de selección, así como la determinación del universo se desprenden de la concepción de sujeto, tanto de su ubicación en la estructura, como de sus características y sus vivencias en el conflicto.

Un ejemplo más que ilustra la determinación del universo y la muestra a partir de la concepción de sujeto expresada en la estructura analítico conceptual, es el caso de una investigación sobre las estrategias didácticas para la enseñanza de la Matemática, comentada en la *ponencia* que sirve de base a este ensayo. Aquí la ofrecemos con algunos agregados: piénsese el caso en el que los investigadores abordan el problema de las estrategias didácticas a partir de las corrientes filosóficas, en las que se inscriben los docentes (intuicionismo, construccionismo, logicismo o formalismo); de las distintas ramas de la matemática, con sus lenguajes peculiares; de los aspectos que se consideran más significativos de ese saber disciplinar (apropiación del lenguaje, demostración de teoremas, solución de problemas mediante la deducción, dominio de los algoritmos, desarrollo de la disposición heurística); de los niveles escolares (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, superior); de las características de los recursos didácticos, mediante juegos o bien audiovisuales; de las referencias a las distintas propuestas para seleccionar los contenidos programáticos, o también a los distintos campos de aplicación de la matemática.

la reflexión sugerida es discutir sobre una concepción de sujeto, que permita cubrir todas las posibilidades anotadas. . . y con sus combinaciones i, y sobre la manera de cómo se determina el universo y el tamaño de la muestra. Ajustándose al criterio metodológico que estamos proponiendo, es obvio que la investigación difícilmente se podría realizar; es poco menos que imposible establecer una muestra representativa que cubra las corrientes filosóficas, las distintas ramas y niveles, los sentidos asignados al aprendizaje, y a las maneras de organizar los contenidos y pensar su aplicación. La muestra representativa sería excesivamente numerosa y de no lograrse, impediría acceder a la complejidad de la problemática. Este es un caso evidente en el que la no correspondencia del universo y la muestra con la concepción específica del sujeto haría inviable la investigación. La salida usual cuando se en-

frenta esta dificultad, es efectuar los recortes necesarios para que la concepción de sujeto posibilite la determinación de un universo y una muestra cuyo tratamiento sea accesible al investigador.

Podemos resumir lo tratado en los términos de la metodología que se construye y la actividad epistemológica que se efectúa con una larga cita de la *ponencia* a la que hemos hecho referencia: "... en el proceso de investigación, es claro que a la determinación del universo le antecede la concepción de sujeto, sus nexos con la estructura, la acción posible en sus relaciones, su especificidad en los criterios de magnitud y selección. Todo lo dicho reafirma el criterio metodológico, en cuanto que el tratamiento de los referentes empíricos se hace desde la paropiación de ciertos referentes teóricos. Es por tanto, la definición del universo un asunto que se resuelve desde la concepción que se tenga de sujeto; que deriva de la construcción del objeto de investigación y de la apropiación de categorías que en un cierto sentido, sustentan la estructura teórica y orientan la investigación; dicho de manera propositiva: la determinación del universo y de la muestra para efectuar ciertos procedimientos, se fundamenta en la concepción de sujeto, como criterio metodológico.

"La problemática del sujeto no se agota con la discusión de los criterios para definir el universo. Resulta particularmente controvertida la ubicación del sujeto investigador, y esto, más allá de las cuestiones epistemológicas o de la relación sujeto-objeto.

"En efecto, el papel del investigador no se resuelve con meros propósitos objetivistas, no hay duda al respecto que el acceso al conocimiento, así como la manera de abordar y enfocar los análisis situacionales, ocurren sobre la base de la carga cultural y la posición ideológica de quien investiga. En tal sentido, es necesario que el investigador no pretenda negarse como sujeto que vive y sobrevive, realizándose en un complejo conjunto de relaciones de dominación social. Es una mera ilusión querer despojarse de la propia historia y de toda una experiencia que remite a códigos culturales, reflexiones filosóficas, intereses, pasiones y expectativas del investigador, que en el momento concreto de conocer, hacen posible los modos y alcances de la problematización, la críti-

ca, la reflexión, la comprensión y el análisis. No se debiera suponer que hay una lógica última que tipifica la acción de los sujetos; el campo positivo de la actividad humana se asume genéricamente como experiencia desnuda (Michel Foucault) en el sentido de que toda normalización hace abstracción de lo complejo por delimitar lo simple; ningún tipo social o "rol" agota las posibilidades de la conducta humana, en la que se hacen presentes necesidades, concepciones, tradiciones, códigos, preferencias, prejuicios, aspiraciones, pertenencias, hipotecas morales, compromisos de pequeño mundo, deseos, poderes, experiencias, temores, evocaciones; en fin, mandatos, supuestos y sentimientos".

El investigador como sujeto —nudo de complejas relaciones sociales intra e intersubjetivas objetivadas en prácticas— debe asumir críticamente su situación, aceptar que siempre busca reconocerse en los otros durante el proceso de la investigación, que desde la observación, la selección y los modos de construir, hasta los estilos conductuales de su presencia, el análisis, la redacción y otras actividades, está expresando una formación cultural y que parte de una sociovisión peculiar y propia. Dijérase que el vínculo sujeto-objeto constituye un campo de tensiones o que la investigación acontece en un campo de conflictos, con criterios abiertos al debate en lo epistemológico, lo teórico metodológico, lo social y lo cultural.

4.5. Tendencias, coyunturas y rupturas: significación del protagonismo de los sujetos.

Hasta ahora hemos propuesto, como lo específico del trabajo epistemológico, la confrontación de los hechos reales que se expresan en una estructura analítico conceptual con los referentes teóricos, que también remiten a la noción de estructura; además hemos reclamado la reflexión de quien investiga ante esa confrontación. Esto, para que el investigador no suponga eludible su papel activo e intencionado, como tiene que ser en tanto sujeto en situación cultural. Ahora tratemos otro elemento que resulta decisivo en la concepción y el uso de la estructura teórica por parte del investigador: *la noción*

del tiempo; no asumida como una variable más sobre el fondo absoluto y autónomo de la acción de los sujetos, sino como una expresión del acontecer real, como proceso y cambio de la estructura propuesta para hacer comprensible la realidad, en tanto que no es ajena a la acción de los sujetos, esto es, el protagonismo real y los acontecimientos estructurados configuran la situación concreta de una investigación.

Dijérase que el tiempo se expresa y transcurre a través de —y en— las acciones de los sujetos que se realizan, en tanto modifican, orientan, dan sentido y configuran tendencias y coyunturas; manifiestan continuidades y rupturas.

El tiempo se tiene que considerar en una investigación como un referente fundamental, que permita hacer significativa la acción de los sujetos, pues, más allá del contexto situacional, el tiempo como expresión del acontecer le da sentido —digamos histórico— a las prácticas sociales, es decir, el proceder de los sujetos en función del tiempo adquiere carácter tendencial y en su momento, coyuntural o de ruptura.

Ahora estamos en condiciones de acceder a una tesis básica de la estrategia constructivista: cuando se habla de la complejidad de los hechos reales, no sólo se hace referencia al conjunto de relaciones que implica una situación dada, sino además *al movimiento del objeto real*. Este, como se ha visto, está en función del tiempo o mejor dicho, en la manifestación concreta de las prácticas reales.

Se señala en la *ponencia*: “Efectivamente, la estructura analítico conceptual que expresa la realidad no es estática; cada elemento, relación o esquema manifiesta su tiempo como tendencia o como coyuntura, la apreciación de éstas es como una síntesis explicativa de los elementos puestos en tensión para acceder a la realidad compleja. En este proceso entran en juego regularidades, continuidades y rupturas, persistencias, apariciones abruptas y sobre todo, indicios de cambio en las prácticas sociales. El acontecimiento y su tópica, así como la acción de los sujetos, sus procesos y el contexto, remiten a tradiciones, transformaciones, anclajes y cambios violentos, cuya manifestación deja huella y marca direcciones, no estrictamente de avances o retrocesos, sino así, como itinerarios de un actuar de los sujetos en campos de posibilidades reales y concretos. En este sentido, lo dicho refiere al

tiempo de los acontecimientos como objeto de la investigación, la que por ser una indagación sistemática, coloca al investigador en los umbrales de la toma de conciencia del tiempo real y del cambio posible dadas las acciones reales de los sujetos.

No se vale anticipar tendencias, ni asignarles un sentido arbitrario, menos inventar conyunturas o prefigurar apariciones irremediables, al margen de un rigor mínimo en el tratamiento crítico de los datos empíricos, de una apropiación también crítica de los referentes teóricos, de la traducción situacional de éstos y de la interpretación significativa de aquellos.

“El proponer tendencias y coyunturas, como manifestaciones del movimiento social deberá ser criterio central para el análisis de los datos estadísticos, éstos, en todo caso, no sólo ofrecen crecimientos, decrecimientos y promedios; más allá de estos indicadores, también habrá que leer indicios, sentidos, itinerarios, persistencias, contrasentidos y cambios.

“Las tendencias y coyunturas no suponen un acontecer estructural en bloque. De hecho, cada relación tiene su tiempo o más precisamente su historia particular. Esto obliga a indagar, documentar, marcar períodos y concatenar las historias particulares y en la historicidad como estructura macro social, económica, cultural y política.

Destacamos de lo anterior la noción de *periodo*, la que nos conduce a la cuestión de los orígenes, tendencias, coyunturas e hitos en los hechos históricos. El comentario obligado es subrayar su positividad temporal en términos de las prácticas sociales y de la significación pertinente; la que se explica por criterios, razones y motivos particulares en cada caso, esto es, no hay periodizaciones cuyos hitos sean inmanentes a los hechos históricos, aún que se consideren los grandes cortes que marca la historiografía. No hay duda, que señalar periodos siempre corresponde a criterios propios del nivel de análisis, de la línea de investigación o del recorte de la realidad, y en tales casos, puede decirse que sus señales —antecedentes, principio, fin y consecuencias— son asignadas y convencionales con respecto a la especificidad y al sentido de la investigación. Así, en el ámbito de los patrones de la vida escolar, la periodización de la historia de la educación es distinta de la

que resultaría, en el caso de las políticas educativas sexenales o del caso referido a los cambios en las relaciones con la comunidad”.

Las tendencias, coyunturas y rupturas como categorías metodológicas rebasan desde luego el ámbito de las investigaciones históricas; también en las indagaciones sobre la vida escolar cotidiana o en las investigaciones experimentales de los procesos de aprendizaje, resulta pertinente su uso para darle sentido a la acción de los sujetos. Al igual que en los periodos históricos, es posible asignarle un sentido a los procesos, marcar puntos referenciales de partida, cambio tendencial a los hechos y puntos de culminación, no porque sean inmanentes a los acontecimientos sino como recurso para darles inteligibilidad por parte de quien investiga; recurso que no habría que pensarlo como algo arbitrario. En todo caso, es resultado del análisis y del retorno reflexivo, así como de la intencionalidad inevitable en todo proceso de investigación.

4.6. Análisis del discurso construido: un momento crucial de la investigación.

En los párrafos introductorios de este capítulo, se describieron de manera general las condiciones iniciales del trabajo epistemológico. Se habló sobre el quehacer del investigador frente a los productos del trabajo de campo y del bibliográfico. En ese momento se advirtió de la necesidad de una disposición crítica del investigador. Ahora, vale tratar con más detalle el asunto. Lo hacemos en esta sección porque consideramos que la relación del que efectúa la investigación con los textos no es en estricto un momento particular o una fase precisa de la metodología. Mucho más que eso, la lectura de textos es un quehacer necesario en todo el proceso. Las referencias particulares al momento de iniciar el trabajo epistemológico no lo hacen reducible a esta fase, ni le limitan su carácter genérico.

Después de llevar a cabo los procedimientos del trabajo de campo y del bibliográfico en una investigación, se obtiene un conjunto de documentos referidos a los hechos reales, tanto los que documentan el acontecimiento concreto, como

los referentes teóricos que en un sentido les ofrecen explicaciones generales. Cuando esto ocurre, se piensa que el trabajo está prácticamente terminado, suele decirse que sólo falta darle forma a la redacción del “reporte”. Sin embargo, este momento lejos de ser una cuestión de técnicas de redacción, involucra complejas actividades de interpretación y traducción, para hacer converger las tesis teóricas y la documenta-empírica, se puede decir que es una actividad compleja que es necesario develar, no es excesivo aseverar que es crucial para la investigación. Así pues, al contrario de lo que se opina comúnmente, las dificultades no son de redacción —aunque en ocasiones estas son decisivas— sino de capacidad para realizar el análisis y la síntesis; digamos que de manera similar a la discusión que se hizo del método, el problema de fondo de la redacción no es técnico, ni de procedimiento, sino de recursos teóricos y lógicos que hagan posible el *análisis del discurso elaborado y la síntesis reconstructiva para la explicación de los hechos*.

Las estrategias para analizar los textos mediante una lectura crítica y los recursos para efectuar las síntesis a través de una redacción limpia, son decisivos a lo largo de toda la investigación. El resultado esperado es, entonces, un escrito bien articulado, coherente, con lógica constructiva-argumentativa, a través del cual se dé una explicación clara y precisa, y se establezca una comunicación significativa con los posibles lectores del “reporte” de investigación.

Para discutir en detalle algunos puntos concretos, empecemos por describir este momento crucial de la investigación. Para esto hagamos un retorno reflexivo: el sujeto en situación elaboró un cuestionario, lo sometió a un trabajo analítico con base en la lógica relacional y propuso una primera versión de la estructura analítico conceptual, esto hizo posible la problematización mediante una reflexión-ubicación temática, recortes de la realidad, nivel de análisis y definición de líneas de trabajo para construir el objeto de investigación. En una segunda fase trabajó teóricamente la estructura conceptual —categorías, relaciones, sujetos y procesos tendenciales— para fundamentar los procedimientos del trabajo y confrontarse con los hechos reales o dar un tratamiento a los datos de la experiencia. Aquí, de acuerdo con el tipo de investigación —sociológica,

antropológica, pedagógica, histórica; etnográfica, experimental, estadística; de aula o curricular; participativa o documental— se realizaron encuestas y aplicaron cuestionarios; se documentaron los acontecimientos culturales; se aplicaron pruebas grupales y se revisó el archivo; se observó y registró el protagonismo cotidiano, se elaboraron fichas, resúmenes, monografías y breves crónicas; se elaboraron estadísticas, esquemas y cuadros sinópticos; se generaron compromisos de participación y se recopilaron relatorías, minutas y manifiestos, boletines, diarios de campo, traducciones del fondo hemerográfico, se grabaron historias orales y versiones de los testigos. En resumen, se obtuvo un testimonio documental como resultado del trabajo de investigación. A este momento crucial nos estamos refiriendo: quien investiga, después de un largo proceso de trabajo se enfrenta a un testimonio documental. En el sentido amplio del término, se dice que se establece una confrontación de un lector y un texto; el investigador que tiene que leer —comprender, interpretar, indagar, analizar y reconstruir— un texto (versión escrita que documenta los hechos reales y la búsqueda y apropiación de referentes teóricos, al trabajar la bibliografía).

Una buena lectura del texto ha de propiciar las condiciones de inteligibilidad para redactar las proposiciones explicativas; para articularlas y estructurarlas y lograr un escrito coherente, argumentado y consistente. Hemos señalado que en contra de las opiniones generalizadas, las dificultades de este procedimiento no son *de redacción, sino de saber leer, de disponerse críticamente frente al texto, en suma, de capacidad de análisis y síntesis*. En lo que sigue trataremos este asunto, advirtiendo que el tema reclama para su discusión exhaustiva todo un ensayo. Aquí sólo delinearemos algunos problemas y cuando sea posible sugeriremos ciertas líneas de reflexión para resolverlos; por lo dicho, las siguientes tesis son estrictamente propositivas y abiertas a la discusión.

Lo primero que tenemos que señalar, es que el testimonio documental que resultó del trabajo de campo y del bibliográfico suele generar ilusiones objetivistas, es decir, aún es un reducto más de esas ilusiones, pues lo documentado suele asumirse como reflejo fiel de los hechos o también como verdades incuestionables, en tanto son producto de la observa-

ción “desprejuiciada” o de la lectura “imparcial” de los libros, como si en ese momento se hubiera despojado a los hechos de su “cáscara” ideológica y profundizado en la lectura hasta llegar a la esencia de las cosas.

Quien investiga supone que sobre su escritorio está el testimonio de los hechos reales y las verdades entresacadas de los libros, cuando realmente lo que tiene es el producto de un trabajo constructivo, realizado desde una posición cultural y teórica de su situación, más precisamente lo que logró es una versión del proceso real, construida por él desde su situación cultural y un conjunto de citas seleccionadas con base en el interés del momento y con frecuencia descontextuadas y formales.

Segundo, lo anterior impone una reflexión profunda que se ha de efectuar en la contrastación del testimonio documental con el problema planteado para indagar los fundamentos y el sentido de las aproximaciones que se van dando en la construcción de explicaciones. Un resultado esperado de esta reflexión es la apertura de nuevos problemas; la distinción de los supuestos, que más allá de su plausibilidad, no pueden sostenerse como aseveraciones contundentes; la validez de los criterios de selección, contextualización y traducción de las citas bibliográficas; los enunciados propositivos de la explicación y su posible articulación. En suma, reflexionar sobre el testimonio documental para proponer las líneas fundamentales del proceso analítico sintético que estará como base de la redacción definitiva, dicho en otras palabras, hacer un retorno reflexivo para definir las líneas argumentativas del informe de la investigación.

Tercero, el proceso delineado: reflexión, análisis, síntesis y argumentación, ha de realizarse con base en el constructivismo y en correspondencia a las estructuras construidas, tanto la analítico conceptual que se propuso como expresión problematizada de la realidad, como de la explicativa que resultó de hacer uso de los referentes teóricos para interpretar significativamente los datos empíricos, esto es, la síntesis consiste en construcción de tesis elementales que explican algo de los hechos reales, desde los referentes teóricos; la argumentación se efectúa con las tesis explicativas construidas, en cierto orden que den cuenta de los procesos y los acontecimientos

positivos. En resumen, la argumentación es tributaria de la estructura teórica que explica el objeto de estudio, al mismo tiempo que lo reconstruye en correspondencia al proceso real. Esperemos que estas reflexiones sirvan para entender que *la línea argumentativa de la redacción final no es decidida al arbitrio, sino que se ajusta a la lógica relacional presente en la estructura analítico conceptual del objeto de investigación.*

Cuarto, el análisis del testimonio documental puede ser discutido como una relación crítica entre el lector y el texto; como un vínculo en el que se confrontan sentidos, valores y expectativas del lector frente al texto, (este planteamiento genérico del nexo lector-texto es pertinente para evitar una discusión plagada de casos particulares con respecto al testimonio documental; particularidades propias de las distintas líneas de investigación; nos referiremos, pues, de manera general al discurso o al texto cuando los documentos remiten a la recuperación de los hechos o a las citas de libros; en su caso, denotaremos lector al investigador que elaboró los documentos al efectuar el trabajo). Podemos entonces plantear algunas preguntas generales: cómo se confronta el lector con un texto, cómo el sujeto analiza el discurso. La discusión de estas cuestiones es decisiva en la estrategia constructivista de la investigación por las dificultades que entrañan, también por su carácter casi inédito en los ambientes donde dominan las corrientes positivistas.

Al respecto proponemos algunas ideas que posiblemente propicien discusión y sugieran respuestas aproximadas: primero, el que está realizando la investigación, es también y hasta cierto punto autor del discurso o en el mejor de los casos, intérprete del discurso de otros (los entrevistados, quienes contestaron cuestionarios, los observados y registrados, los que escribieron los materiales consultados, quienes narraron y en general, los que forman parte del universo y de la muestra) en su caso, el investigador expresó sus intereses particulares al seleccionar las citas textuales. Por lo dicho, el testimonio documental del proceso de investigación, contiene su intencionalidad y sus preferencias. El papel del investigador —ahora lector— frente al texto por él elaborado, propicia los deslices subjetivistas que obstaculizan el análisis, en tanto que lo relevante y significativo de algunos aspectos está predeterminado

dijérase que la interpretación del texto se puede perturbar o dificultar por las valoraciones que el lector hace, *más en función de reconocerse en sus palabras, y menos en el propósito de acceder a la positividad de los hechos*, como si éstos se enturbiaran, al ser considerado el discurso como su reflejo fiel y exacto. Segundo, el discurso es resultado de un largo proceso de trabajo, por ende, *la reflexión que hace el lector tendrá que ocurrir como un retorno al problema, así como al accidentado itinerario de la investigación*. Tercero, *el discurso resulta de un proceso estructurante y conlleva relaciones y articulaciones fundamentales, las que remiten al campo problemático e indican o sugieren el itinerario argumentativo*.

Lo dicho en el párrafo anterior nos lleva a puntualizar la discusión del papel del lector frente al texto: cómo puede hacer la lectura del texto o cuántas lecturas tendría que efectuar. Estas cuestiones nos conducen a pensar en un espectro de lecturas posibles, en correspondencia a las reflexiones anteriores. En efecto, quien investiga puede leer de varias maneras el discurso. Por ahora podemos referirnos, según la peculiar manera de acceder al texto, a los siguientes tipos de lectura: panorámica, puntual, sintomática, indiciaria, estructurante y problematizadora. Vale presentar aunque sea de modo general, ciertos momentos del acto de leer textos. Una lectura panorámica para apreciar el sentido general del texto y los rasgos del acontecimiento, advertir si hay mención y omisión de los sujetos, como se recuperan las relaciones, los procesos y el contexto. Una lectura *puntual* que invita al subrayado de enunciados, esto es, a destacar palabras o frases que en un primer momento parecen significativas. Una lectura *sintomática* o entre líneas para interpretar enunciados particulares, para ampliar o abrir el campo del sentido que sugiere lo no escrito y enriquecer la comprensión. Una lectura *indiciaria* que posibilite advertir hitos sugerentes para el retorno reflexivo, hacer relevantes rupturas y distinguir intersticios que den pistas para inducir algunos itinerarios significativos. Una lectura *estructurante* que haga posible la reconstrucción del acontecimiento y dé sentido a la acción de los sujetos para configurar tendencias plausibles y coyunturas verosímiles. Por último, una lectura *problematizadora* que abra el campo de posibilidades para la convergencia entre los hechos docu-

mentados y lo efectivamente escrito, que desate cuestionamientos para desbrozar el camino de la reconstrucción crítica de los hechos.

Ahora bien, de la presentación de los seis tipos de lectura no deriva la indicación, ni se infiere que necesariamente se lea ese número de veces. El propósito de la discusión es sugerir al investigador una disposición frente al texto que propicie una lectura crítica y un análisis profundo, al tiempo que evite el formalismo, la superficialidad y la antelación de prejuicios. La lectura del testimonio documental culmina un proceso de recuperación crítica de la experiencia y uso crítico de referentes teóricos, su resultado concreto es la elaboración de proposiciones explicativas, la elaboración de un puntuario que las estructure y articule y sobre todo, la asunción de una lógica argumentativa y reconstructiva de los hechos para la redacción del informe de la investigación.

Por otra parte, suele ser frecuente la lectura textual, esa acción anodina, al margen de la crítica, la reflexión y la búsqueda de indicios, en tal caso hay que advertir que puede propiciar conclusiones apresuradas y esquemáticas; digamos que lógicas y racionales, pero reducidas al ámbito del lector (recuérdese que el texto es en cierta forma su propia obra). Puede haber sin duda otras lecturas, no obstante para los propósitos de esta discusión es suficiente con las mencionadas. Destacamos la lectura romántica y la del autohomenaje que revelan inmadurez y poca seriedad de los que investigan.

Ahora tratemos de la actitud cuestionadora del lector frente al texto. Tentativamente podemos pensar en dos tipos de preguntas: las que se plantea el lector ante el texto, y que remiten a reflexiones en y de su situación cultural, es decir, las que le permiten apropiarse del texto para repensar su situación o reflexionar ésta desde el texto mismo, y las que hacen de éste un objeto de reflexión teórica en sí mismo. En ambos casos se supone una apropiación del texto, no obstante, para los propósitos de este ensayo nos ocuparemos de las preguntas del segundo caso, lo que no implica que las preguntas al texto como objeto de reflexión, excluyen la situación cultural del lector, pero en este caso el acento está puesto en el texto por ser testimonio del proceso de investigación.

Mediante la lectura se pretende hacer relevante lo especí-

fico, encontrarle un sentido a las cosas, advertir omisiones (también como algo significativo) e indicios para pensar en el itinerario reconstructivo o los retornos reflexivos necesarios, anticipar los derroteros y las relaciones que genera el hilo conductor de la argumentación posible, y cuestionar lo presumible, acudir a la posibilidad de lo incierto e inconsistente.

Al leer, de manera natural se le busca un sentido al texto, pero en sentido estricto lo que se da es una confrontación de sentidos, el que deriva del mundo de significaciones del lector, y el de las acciones de los sujetos que se documentan en el texto. Esta tensión dificulta el proceso de comprensión y exige por ello, que el lector cuestione los referentes del sentido anticipado y la correspondencia del sentido del texto con las acciones reales de los sujetos o con el sentido de la cita bibliográfica, que remite a los propósitos e intereses del autor. Con estos cuestionamientos podrá advertir y superar las especulaciones, las lagunas informativas y en su momento evitar los apresuramientos.

Cuando se efectúa la lectura indiciaria, quien lee tiene que pensarse en la diferencia para que cuestione el problema planteado en los comienzos de la investigación, el itinerario de acciones y los contenidos de las tesis explicativas. Aquí el cuestionamiento garantiza que el retorno al problema sea realmente reflexivo, en tanto que se buscan indicios o huellas de procedimientos equivocados o insuficientes, de ámbitos problemáticos, y de aseveraciones gratuitas o poco fundamentadas.

Las preguntas que acompañan a la lectura estructurante son las que apuntan a la lógica argumentativa de la redacción final, en esta actividad el lector pregunta qué tesis puede ser fundamento de otra tesis, cómo ocurren las inferencias, de qué manera algunos elementos del discurso inducen a las tesis conclusivas, cómo, en fin, es posible articular los argumentos para hacer claras las explicaciones de los hechos.

Los cuestionamientos que están presentes en el momento del análisis, cuando el investigador hace la lectura de los materiales que resultan de su trabajo, son los que ubican, caracterizan y valoran la pertinencia de las explicaciones construidas; permiten ponderarlas como una aproximación al objeto de la investigación y con este espíritu crítico, hacen posible

la apertura de nuevos problemas, que son a fin de cuentas la prueba de que la reflexión y la crítica estuvieron presentes en

En cambio, resultan sospechosos esos “reportes” de investigación que abundan en contundencias, como si hubiesen dado cuenta de la totalidad de los problemas y no quedaran ya dudas. Vamos, como si se cumplieran los sueños positivistas de haber accedido a la verdad, a la esencia de las cosas. La posición contraria que sostenemos, trata de reivindicar dos acciones posibles y legítimas: debatir los productos de una investigación y legitimarlos socialmente, en tanto se propicia la discusión libre para advertir avances y fallas.

Pero el universo es aún más locuaz de lo que creía Alan, y no sólo habla de las cosas últimas (en cuyo caso siempre lo hace de un modo oscuro) sino también de las cercanas, y en esto es clarísimo.

Umberto Eco

Capítulo 5

CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA

En este capítulo final, presentamos una recuperación de *la ponencia* que ha servido de base a este ensayo; su reproducción es casi textual, salvo algunos agregados que consideramos pertinentes.

“Partamos de una certidumbre: de la inicial versión sobre el objeto de investigación, así como de los elementos y criterios de método, se deriva un aspecto limitado de procedimientos y técnicas posibles. Los márgenes de elección no se implican de preferencias o voluntarismos; como hemos visto, se deciden a partir de los sustentos teóricos y la metodología construida. En términos concretos, para realizar la investigación, se enfrentan tres cuestiones: qué hacer, cómo hacerlo y cuáles son las condiciones de trabajo, si son éstas un apoyo o un obstáculo.

“Las condiciones actuales en que se realiza la investigación no documentan precisamente el optimismo, de hecho se carece de una tradición en el oficio y no se presencian grandes debates ni se definen corrientes; son pocos los puntos de controversia que se traducen en problemas prácticos y urgentes. Ante tal situación no son abundantes los criterios de trabajo; acaso resulte necesario propiciar el trabajo colectivo, esto es, la participación de grupo y de manera central la comunicación significativa entre quienes han de compartir las dificultades propias de la investigación. Ahora bien la comunicación significativa no habrá que simplificarla y considerarla como un asunto que refiere a ciertas actitudes del buen interlocutor. Si se habla de la necesidad de propiciar una comunicación significativa es porque la problematización y la delimitación temá-

tica, así como el uso del fondo documental, la centralidad de las categorías y relaciones, el sentido de la estructura, la concepción del sujeto, el acotamiento del universo y la relevancia de las tendencias y coyunturas, son procesos que ponen en juego los antecedentes profesionales y los intereses personales; los saberes especializados y las sociovisiones; las reflexiones y lógicas, propias de cada uno de los investigadores. Se trata entonces de asumir la riqueza de enfoques y la diversidad de referencias para hacer relevantes o no algunos aspectos del objeto de estudio y del método perfilado; riqueza y diversidad que obliga al debate, la controversia y el consenso.

“El tránsito que se vive del reconocimiento de diversos enfoques, la necesidad de controvertir sociovisiones, lógicas y marcos referenciales distintos, hasta concluir con acuerdos por consenso, es lo que justifica la exigencia de una comunicación significativa, misma que se concreta en procedimientos y técnicas pertinentes o adecuados. Hacemos relevante el momento del consenso, convencidos de que los asuntos relativos a la reflexión y la heurística, no se deciden por votación o mayoría, ni se imponen. Cuando alguna controversia amenaza con estancar el proceso, ello no obliga a forzar caminos ni a imponer procedimientos, en tal caso es conveniente poner a prueba actividades en contraste como traducción práctica de la controversia; acaso sea éste el criterio de credibilidad que está de acuerdo con el enfoque crítico de la investigación”.

Ahora podemos tratar de las cuestiones prácticas que se enfrentan en la elaboración del proyecto de investigación y del proceso de su instrumentación.

5.1. Expectativas del docente investigador.

La discusión sobre el ambiente que una institución educativa ofrece para la investigación, exige tomar en cuenta dos situaciones conflictivas: la primera, refiere al conjunto de medidas administrativas para la planeación de las actividades de los investigadores, a través de las cuales se determinan líneas de trabajo, campos temáticos e instructivos (en el exceso, el mandato administrativo se traduce en un formato para el control); la segunda —y recíproca de la anterior— trata de la

emergencia de una estrategia de conocimiento basada en el cuestionamiento, la reflexión y construcción de concepciones y propuestas de trabajo, distintas —y a veces opuestas— a las legitimadas e implantadas por la institución, que pueden ser protagonizadas por los sujetos.

En los hechos, los docentes investigadores viven el conflicto como un problema de elección: entre una perspectiva verificacionista y una constructivista. El veredicto hasta ahora ha sido favorable a la que se ajusta a los órdenes institucionales, esto es, a la verificacionista, mediante la cual se constatan hipótesis por procedimientos cuya operacionalización está prefigurada. Más complicada y problemática se significa la perspectiva constructivista, y no tanto porque construcción implica esfuerzos y compromisos, sino porque también construcción de algo significa destrucción que en términos de sociovisiones y prácticas educativas, significa pérdida de sustentos, sospecha o certidumbre de que lo hecho y sus criterios valorativos son equivocados; se traduce también en angustia, inseguridad al cambio, bloqueo o simulaciones de aceptación cuando no, rechazo, menosprecio e inmovilismo. Como se puede advertir, la decisión de los investigadores frente a la disyuntiva que constituyen las perspectivas mencionadas, está mediada por su actitud frente a la institución; por su posición crítica y ética ante su quehacer educativo.

Ahora bien, vale la pena destacar los alcances de la decisión, cuáles son las implicaciones de la estrategia constructivista y la verificacionista; reflexionar sobre la relevancia o intrascendencia de los productos de la investigación. En efecto, el ámbito de la decisión no se agota con la relación sujeto institución; más allá de los valores éticos y las posiciones políticas e ideológicas, la disyuntiva de las estrategias remite a cuestiones de cómo se producen conocimientos, con más precisión se puede decir que el nexo investigación-conocimiento es el central en el momento de tomar una decisión. Se puede anticipar que en lo que es propio de la investigación, los órdenes institucionales son verdaderos obstáculos que encasillan y controlan la investigación, ilegitiman las problematizaciones, impiden la reflexión, anulan la crítica o la atenúan, la inscriben en campos determinados por los niveles de apertura del

momento y, en todo caso, por la llamada “conciencia posible” de las autoridades.

La estrategia verificacionista no propicia que cuestionamiento, heurística, reflexión, reconceptualización y propuesta de cambio estén presentes en el campo de la investigación. A lo más que llega es a constatar la falla o el acierto de una hipótesis sobre el comportamiento individual o social en los marcos de lo instituido; *el enunciado hipotético simplifica el análisis situacional a una relación funcional de dos variables*, cuya operacionalización cuantitativa o estadística está prefigurada por la hipótesis. Queda la duda en cuanto al modelo estadístico, si su uso —con respecto de la estructura teórica descubre u oculta aspectos y tendencias de cambio. La estrategia verificacionista sólo constata supuestos, pero no los cuestiona; el enunciado hipotético establece una relación plausible entre dos situaciones aceptadas por principio; la lógica y la racionalidad, el formalismo y la linealidad de la relación de variables se extrapola la realidad, simplificándose de este modo el campo positivo de posibilidades del hecho concreto. Antes del enunciado hipotético y como orientación para el planteamiento del problema, se asumen los marcos teóricos constituidos por principios o funciones generales; relaciones y estructuras formales; cuya validez no es cuestionada; dijérase que su estatuto es lógico, formal, abstracto y general, ajeno a la complejidad de la realidad. Direccionalidad unilinealidad, determinismo, formalismo y generalidad son rasgos y criterios metodológicos de la estrategia verificacionista, lo que explica la traducción del proyecto en un formato establecido y el ajuste del proceso de la investigación a un instructivo administrativo cómodo, no problemático; pero irrelevante en la producción de conocimientos y reflexiones críticas.

De la estrategia constructivista poco habrá que agregar, ya que toda la propuesta que presentamos queda inscrita en esta perspectiva. Acaso subrayar las ideas centrales y aquellas cuestiones de actitud que exige la ruptura con añejos supuestos de científicidad, propios de la tradición positivista. *Explicarse y comprender la realidad; aproximarse a través de procesos inteligibles a la complejidad de los hechos reales; asumir en toda su riqueza esos itinerarios que van del cuestionamiento y la indagación a la construcción de propuestas de cambio*

y apropiarse de criterios y elementos metodológicos para re-conceptualizar las situaciones de la vida escolar, son fundamentos teóricos de la nueva racionalidad en el conocer y transformar la realidad educativa. De las condiciones materiales que propician la inauguración de prácticas sociales para la investigación, consideramos que es necesario el compromiso personal e institucional, un mínimo de apoyos para el trabajo interdisciplinario, la formación del fondo documental básico y la actitud abierta para instrumentar propuestas alternativas. Se trata de abrir espacios de reflexión colectiva, participación comprometida y respeto a la crítica. En pocas palabras, asumir la vida institucional como un campo de conflictos y reivindicar la vitalidad que le otorga la acción enérgica y libre de los sujetos que la integran.

Después de abordar varios temas de la investigación educativa, como acción posible de los docentes, podemos hablar de nuestra posición ante la controvertida relación docencia-investigación. En particular nos proponemos compartir algunos valores que necesariamente están presentes en todo intento de investigar y desde luego en los iniciales acuerdos colectivos para elaborar proyectos de investigación.

Ciertamente, hablar de teoría y método no se reduce a campos de la lógica o la ciencia, no son cuestiones neutras, incluyen definitivamente cuestiones próximas a una posición política ante la realidad escolar; contempla su discusión también, convicciones de grupo que remiten a ideologías, intenciones y aspiraciones de carácter social, además incorporan elementos reivindicativos de nuevas nociones de cultura y conocimiento, a la vez que se ubican inocultablemente contra las relaciones de dominación, excluyentes de toda actividad creativa de los sujetos que directamente viven y sobreviven la problemática de la educación.

A lo largo de este escrito puede advertirse un propósito central: incorporar a los docentes a las actividades de la investigación educativa. Pretensión que se corresponde con una certidumbre: pensamos efectivamente que problemas irresueltos de la práctica educativa, pueden ser enfrentados por los docentes de una manera nueva, más relevante y real; digamos que son protagonistas y como tales pueden acceder a los acontecimientos reales con menos formalidad, lo que no

quiere decir que no se presenten dificultades y obstáculos. De cualquier modo, un nuevo campo se constituye en tanto los docentes se asumen como investigadores de la realidad educativa, de su propia práctica, de su ámbito de trabajo y desde luego, como críticos de los procesos de política educativa. Estamos convencidos que es el maestro, el punto de partida para enfrentar la crisis de la educación; pero el maestro como sujeto crítico, activo y comprometido socialmente con su trabajo docente.

Deriva de lo anterior otra convicción: que la práctica de la investigación se ha de traducir en la generación de un movimiento —con fuertes raíces— por la revaloración social del trabajo docente, en la medida que el cuestionamiento de la vida escolar incluye la problematización de la situación laboral, de los papeles asignados desde el deber ser teórico o político, de las limitantes e incapacidades, de la desestabilizadora interpretación del ser maestro aquí y ahora, en suma, aproxima al docente a la identidad de gremio, con el pueblo y la nación, basada en nuevos valores y aspiraciones de cambio social. Pensamos, pues, que la revaloración social del trabajo docente se ha de realizar en la emergencia de un magisterio, protagonista activo de la vida social y cultural de nuestro país, en el cumplimiento de tareas históricas para lograr una educación significativa, crítica y liberadora.

Por último, estamos convencidos que hoy se presenta urgente la tarea de lograr una educación de calidad, lo que implica reformular los criterios cualitativos desde la visión del maestro. Aquí consideramos más que sugerentes las proposiciones y enfoques de la escuela ginebrina de Jean Piaget, la Pedagogía Operatoria, los aportes del Movimiento Pedagógico de Colombia y las experiencias de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, del magisterio latinoamericano y claro está, el papel histórico de los mestros de la escuela mexicana con sus vastas experiencias pedagógicas, culturales y políticas, en tanto que reivindican el activo papel de maestros y alumnos, resignifican los procesos constructivos del aprendizaje, la comunicación comprensiva, los contenidos populares, la organización escolar democrática, solidaria y autogestiva, todo ello como plataforma

ineludible en la elaboración de nuevos criterios de una educación de calidad.

5.2. La investigación, un quehacer posible y necesario.

Una tesis trabajada en la Introducción sostiene que la investigación es un *acontecimiento* cultural, cuya emergencia expresa la disposición crítica del docente. A lo largo de los capítulos fuimos trabajando la Estrategia constructivista para la investigación educativa; mostramos que su realización exige compromiso académico, voluntad de saber y asunción, por parte del docente, de las dificultades que este quehacer impone. Hemos centrado la discusión en el protagonismo de quien investiga para enfrentar y superar obstáculos de orden teórico y metodológico. No obstante, consideramos necesario reivindicar las posibilidades reales que hoy se presentan en la situación cotidiana de las instituciones, esto es, proponemos asumir la investigación como una actividad importante de la vida académica, del trabajo docente, de los procesos de aprendizaje y para la atención de los egresados; en suma, el investigar como algo propio de la realización cotidiana del currículo, y no como una actividad exclusiva de especialistas.

Hay varias actividades posibles del quehacer investigativo en las instituciones educativas. Algunas son por ahora improbables en el nivel básico o en ciertas líneas de formación técnica; en cambio, son pertinentes y necesarias en las instituciones de educación superior. Las reflexiones que aquí presentamos refieren a las Escuelas Normales y a otras dedicadas a la actualización de los docentes en servicio. Las propuestas son hoy puntos de controversia y debate, por ello presentes ya en el campo de expectativas de la comunidad normalista, lo que las hace sugerentes y viables.

I. Al parecer, el campo natural de la investigación es la problemática del trabajo docente. La inicial disposición de los maestros para investigar se expresa ante problemas de trabajo áulico, manejo de contenidos, criterios de evaluación y dificultades de aprendizaje. Estas cuestiones indican, por su carácter general, pensar la investigación como procesos colectivos para la elaboración de proyectos. De hecho la estrategia

constructivista responde a experiencias de trabajo colectivo: los talleres de investigación; con base en éstos hacemos la siguiente propuesta.

- formar equipos de docentes con intereses y expectativas afines para elaborar proyectos de investigación.
- formar los fondos documentales básicos que correspondan a las líneas problemáticas y tipos de investigación.
- organizar un foro permanente o taller abierto para confrontar de manera regular los avances en la construcción de los objetos de investigación. Aquí se pretende enriquecer, modificar, replantear o coordinar los proyectos con base en las críticas, comentarios y sugerencias de la comunidad e interesados que sean ajenos a la institución.
- organizar y convocar los seminarios, en los que se busca superar carencias o ausencias en la formación teórica de los docentes con proyectos de investigación.
- organizar y convocar a encuentros, reuniones, mesas de trabajo, páneles, conferencias y otros actos públicos para exponer los proyectos de investigación en su segunda fase; la propuesta metodológica.
- organizar un taller de formación en procedimientos, técnicas e instrumentos en correspondencia a las metodologías propuestas en los proyectos de investigación.
- elaborar un programa de actividades, en el que se propongan tiempos, recursos y formas de organización para realizar las investigaciones.

II. La relevancia de la investigación para el trabajo docente reside en la transformación real de la vida académica de la institución educativa. Esto implica efectivamente un cambio en la relación con la teoría que propicie su apropiación crítica. No obstante, los acontecimientos concretos y las prácticas cotidianas se erigen como la fuente de reflexiones y la base de criterios de trabajo, es decir, la posibilidad de una investigación emergente y sus relaciones con la docencia conlleva nuevos estilos en el “dar la clase” que propicien la actitud cuestionadora e indagadora de los estudiantes. Por lo menos las estrategias didácticas han de incluir procedimientos heurísti-

cos en el aula y trabajo bibliográfico para aproximarse a una verdadera autoformación de los estudiantes.

Hacer presente la investigación como forma creativa de cursar la carrera docente es un propósito sensato; su viabilidad no es un problema irresoluble. Por ahora es posible organizar equipos de estudiantes para realizar proyectos de investigación que se propongan desde las academias y colegios de profesores. Esta sugerencia no impide que los estudiantes generen de manera autónoma líneas de investigación, sea como apoyo a los cursos o para complementarlos al incorporar documentaciones serias y sistemáticas de la problemática del campo de trabajo que enfrentarán al egresar.

Por cierto que los planes de estudio de las escuelas formadoras de docentes suelen ser pensados para lograr un perfil de egreso, cuyos rasgos con frecuencia exceden las posibilidades reales de los involucrados. Ahora se pretende formar maestros críticos, analíticos, reflexivos, participativos, responsables, comprometidos, nacionalistas, y así hasta el agobio, pero por otra parte persisten las relaciones institucionales rígidas, excluyentes y autoritarias que poco espacio dejan a la actividad libre de quienes se están formando. Acaso la investigación pueda ser el camino para hacer real la tesis de que el logro de los rasgos del perfil de egreso, hay que propiciarlos en el trabajo escolar cotidiano.

En efecto, los equipos estudiantiles dedicados a la investigación pueden hacer significativos los contenidos programáticos al ser incorporados a los proyectos que recuperen la experiencia de los egresados. Hasta ahora es inocultable la escisión que hay entre los supuestos formales de la docencia que se tratan durante la carrera y los hechos reales que se enfrentan al egresar.

En resumen. Los estudiantes pueden incorporarse a las investigaciones que se propongan en las academias y colegios. Mediante el quehacer de la investigación, los contenidos pueden ser pensados con mayor relevancia, se generarían procesos autónomos, se haría presente en los cursos de la carrera la problemática del campo de trabajo y se propiciarían procesos realmente autoformativos en el ejercicio concreto de la crítica.

III. La investigación basada en el constructivismo es también un procedimiento viable para la Extensión Académica,

pues es objetivo de ésta, el establecimiento de relaciones dialógicas en la comunidad, alentar la comunicación horizontal con la apertura de espacios de reflexión, análisis y problematización. Los foros internos, los encuentros y las convocatorias para la participación producen campos problemáticos que alimentan la voluntad de investigar.

Los cursos de actualización y capacitación para las plantas docentes que hoy son tareas de la Extensión Académica, aún presentan vicios en tanto que siguen inscritos en la lógica de la recepción pasiva de información y experiencias que ofrecen algunos especialistas. En cambio proponemos que cada curso de actualización, que realmente lo sea, ha de abrir problemas, desatar cuestionamientos y generar compromisos de investigación. Cursos de Didáctica, Evaluación, Teoría de conocimientos o de Diseño curricular no pueden ser asimilados o rechazados sin más, es necesario que se investigue su viabilidad, que sean traducidos a la situación concreta mediante investigaciones asumidas seriamente por los docentes.

Otra tarea de la Extensión Académica es actualizar, capacitar y mejorar profesionalmente a los egresados. Estas actividades de educación continua requieren incorporar también la investigación, pues no se trata de ofrecer técnicas y métodos didácticos sustentados en las modernas corrientes psicopedagógicas, para que sean reproducidos mecánicamente en las escuelas; tampoco basta con los procesos en los que los egresados toman conciencia de las fallas y errores de su trabajo.

La investigación puede ser la opción para que los egresados se incorporen a la tarea de recuperar críticamente su experiencia, traduzcan los nuevos planteamientos y generen vínculos más reales con las escuelas en las que se formaron. Los cambios en la vida escolar no pueden darse mientras se haga de los maestros unos receptores pasivos. La transformación de la práctica docente reclama una participación activa, exige abrir problemas y asumirlos para ser investigados; propiciar este proceso y capacitar a los maestros de escuela para esta tarea puede ser el vínculo que genere la Extensión Académica entre la institución formadora de docentes y los egresados que laboran en el nivel básico. Esta tesis es fundamentadora del Proyecto del Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México.

IV. La discusión de la investigación posible en las instituciones educativas formadoras de docentes plantea dos tareas: primero, permitir que la investigación pueda ser repensada desde la situación concreta y cotidiana de quienes se van comprometiendo en su quehacer; segundo, pensar en la convergencia de los proyectos para ser coordinados a través de un amplio Programa Institucional de Investigación Educativa y Estudios Docentes (PIIEED).

En torno a la primera tarea es necesario romper estilos cerrados y dogmáticos. Si bien aquí se ha tratado la estrategia constructivista no habría que erigirla como algo absoluto y excluyente, por el contrario, su carácter estratégico exige sólo protagonismos y propone problematización, retornos reflexivos, construcción y comunicación comprensivas, actividades que pueden estar presentes en investigaciones disciplinares, documentales, áulicas, tipológicas, participativas y hasta en aquéllas que sólo se proponen recopilar información o monográficas. El constructivismo como estrategia no se contrapone con tipos de investigación que refieren a ciertas perspectivas metodológicas, a determinadas disciplinas o a problemas peculiares de la realidad educativa.

Hay que superar cualquier formato que impida la creatividad o pretexto el no compromiso con la investigación, como forma fundamental de hacer vida académica en las instituciones formadoras de docentes.

La segunda tarea responde a un campo problemático más complejo. Si bien es posible pensar en proyectos de investigación que propicien que los estudiantes se apropien de su proceso autoformativo, en tanto individuos o como pequeños grupos; que los docentes se puedan apropiar de la problemática de la vida de las academias para transformar su labor; en fin, que los egresados estén en posibilidades de repensarse como maestros distintos y generen nuevos estilos de trabajo y vínculos distintos con sus alumnos; un PIIEED se plantea la apropiación crítica del currículo para hacer significativa la formación de maestros, democratizar la vida académica de las instituciones, abrir la escuela a la comunidad y a los egresados, y como objetivo último integrar docencia, investigación y extensión académica.

Un PIIEED no es algo lejano ni improbable, la estrategia

constructivista propone construir campos problemáticos que sean la base para la coordinación de proyectos que convergen combinando distintos niveles de análisis o que articulan objetos de investigación cuya diferencia remite a diferentes recorres de la realidad, y en todo caso, los campos problemáticos se construyen en y desde la situación concreta de los docentes, esto es, la situación cotidiana en la que se realiza el currículo. Una propuesta de este tipo se ha generado en la Escuela Normal No. 3 de Toluca, Edo. de México.

Por otra parte, hay suficientes teorizaciones del currículo que proponen líneas claras para hacer convergentes distintos proyectos de investigación: la planeación y los seguimientos pueden ser pensados desde la conciencia posible de los directivos y con base en la noción de currículo emergente, lo que propicia pensar los seguimientos como campos problemáticos que exigen ser investigados y no como meros ajustes y controles administrativos. Así también pueden articularse los proyectos de investigación de las academias y los de Extensión Académica, los que ya tratamos en párrafos anteriores. En fin, un PIIIED prioriza lo académico sobre lo administrativo, revalora el papel del docente, incorpora a los estudiantes y egresados, hace relevante la formación de maestros y genera nuevos criterios de una educación de calidad.

Desde la introducción y a lo largo de los capítulos se ha fundamentado una propuesta y una convocatoria para que los docentes se incorporen al quehacer de la investigación educativa. Acaso el estilo coloquial de las argumentaciones responda al propósito de la comunicación con sentido y no se haya recurrido a él sólo por consideraciones didácticas. Espero no haber cometido excesivos deslices de superficialidad, ni que se haya acudido con demasiada frecuencia a situaciones de sentido común, si así hubiere ocurrido tal vez se tolere por el afán de conversación imaginaria, propia de la anhelada identidad magisterial.

Glosario

ACONTECIMIENTO	Término que se utiliza para designar un hecho significativo de la vida cotidiana en el ámbito educativo; también se usa para referirse a la noción inicial de un objeto de investigación. No se asocia con lo espectacular sino con lo cotidiano, pero relevante.
CAMPO DE POSIBILIDADES	Esta noción se refiere a las condiciones que explican porqué se dan ciertos hechos, con ella se suple la idea de causa, que impide captar la complejidad de los acontecimientos. Se supera el mecanicismo de la pregunta: cuál es la causa, por otra más sugerente: qué hace posible tal o cual hecho.
CAMPO PROBLEMÁTICO	Es la estructuración de un conjunto de preguntas que se refieren a un acontecimiento o a varios que estén relacionados. Se construye al superar la ingenuidad, los prejuicios y el tradicionalismo de las preguntas que inicialmente se hacen los que desean investigar.
CATEGORIA	Término básico de una teoría, con el que se fundamenta la explicación de ciertos hechos. Se dice, que una ciencia articula sus conocimientos con base en un cierto número de categorías.
CONOCIMIENTO COTIDIANO	Lo que el ser humano conoce al realizarse en una situación de vida cotidiana; resulta de las actividades que efectúa para satisfacer sus intereses práctico-utilitarios.

CONOCIMIENTO DISCIPLINAR	Definiciones, versiones esquemáticas de las leyes y simplificaciones de los argumentos teóricos que aparecen como contenidos de los programas escolares. Una disciplina es la versión de la ciencia en la difusión y la docencia.
CONOCIMIENTO TEORICO	Proposiciones explicativas de ciertos hechos y fenómenos, basadas en teorías científicas; también las concepciones que postulan ciertos principios con respecto a un determinado campo de la realidad.
COMUNICACION CON SENTIDO	Es una propuesta del Movimiento Pedagógico Colombiano para que sea discutida como criterio de calidad de la educación. Refiere al hecho de que el discurso del docente sea comprensivo o tenga un significado claro para los alumnos, también a la transmisión de conocimientos mediante diálogos entre maestro y alumnos.
COYUNTURA	Denota un punto o una situación en la que se hace más probable una ruptura; la noción más usual se refiere a la convergencia de varias tendencias de cambio que provocan una situación inestable, a punto de sufrir cambios drásticos.
CONSTRUCTIVISMO	Corriente filosófica cuya propuesta central sostiene que los conocimientos, los proyectos, los planes, los modelos, y en general, los productos intelectuales son resultado de procesos constructivos; se dice por ello que es una estrategia epistemológica. Sin embargo hay varias posiciones dentro de esta corriente. Por ejemplo, la psicogénesis, Ausubel, también los intuicionistas, los estructuralistas y los de la comunicación.
DISCIPLINA	Es la versión escolar de un conjunto de conocimientos, teorías y métodos de una ciencia. Se dice por ello, que es una versión esquemática o simplificada, pues, se ofrece en su último grado de sistematización para ser enseñada.
DISCURSO DOCENTE	Es el conjunto de enunciados que caracterizan al maestro cuando establece el vínculo escolar

con sus alumnos. Incluye el conjunto de órdenes usuales para controlar al grupo, ciertas introducciones estereotipadas, y abundantes sobreentendidos, como tonos, miradas y gestos, muchos de ellos expresan autoridad, tedio y burocratismo.

DISCURSO TEORICO Es el conjunto de argumentaciones explicativas sobre ciertos hechos o fenómenos. En ocasiones se estructuran de manera deductiva, lo que implica la abundancia de términos muy generales o en su caso muy especializados, llamados tecnicismos, que lo hacen confuso y denso.

ENSAYO Escrito en el que se proponen algunas tesis con las que se intenta explicar una situación, un acontecimiento o un hecho particular. Su estructura usual presenta inicialmente la problemática, en segundo término el enfoque desde el cual se aborda en contraste con otros ensayos, y la parte medular en tercer término, para finalizar se señalen nuevos problemas.

ESPECIFICIDAD Con este término se hace referencia a lo peculiar de un acontecimiento, a lo característico de ciertos hechos; no obstante, esa peculiaridad depende del enfoque, el interés o las pautas de asimilación de quien observa y analiza.

ESTATUTO DE REALIDAD Refiere a la *existencia* de ciertas características atribuidas a hechos o situaciones. Su uso previene contra el uso de formalismos y especulaciones que se deducen de la teoría, pero que no se advierten en la realidad.

ESTATUTO TEORICO Refiere a la consistencia y validez de una tesis o un elemento de una teoría. Se dice que se carece de estatuto teórico, cuando se usan sólo por su elegancia discursiva.

ESTRATEGIA CONSTRUCTIVISTA Es una disposición de los elementos que intervienen en la actividad cognoscitiva que incluye la noción de estructura. Es por lo tanto una propuesta epistemológica que intenta explicar la

naturaleza constructiva de los conocimientos, construcción que se da por el papel del sujeto en su situación concreta y en relación con la teoría, el método y el objeto de conocimiento.

**ESTRATEGIA
VERIFICACIONISTA**

Es una manera de abordar una investigación basada en una concepción positivista de la teoría, el método y la realidad. Supone un proceso lineal que parte de una hipótesis, la que se verifica mediante la operacionalización cuantitativa de las variables. Se dice que así se logran conocimientos objetivos.

**ESTRUCTURA
ANALITICO-CON-
CEPTUAL**

Es la configuración esquemática de las relaciones interrogantes (preguntas) referidas a un hecho educativo. Los protagonistas y demás involucrados (sujetos), las prácticas mediante las cuales se realizan (acontecimientos), las complejas relaciones que establecen (tópica), los peculiares modos subjetivos que aparecen (proceso) y la posición desde la que se interroga (contexto), son sus partes constitutivas.

**EXPERIENCIA
DESNUDA**

Con este término se hace referencia a cierta manera de proceder en una situación; al trasfondo de la aparente práctica regimentada, en fin, a comportamientos posibles pero no predeterminables, ni estereotipados.

FENOMENICO

Término propio de los debates filosóficos. Se conviene utilizarlo para referirse a las manifestaciones sensibles de un hecho, también se usa para denunciar los límites que impone una observación atórica, la que suele reducirse a las meras apariencias.

FORMALISMO

Corriente filosófica de la matemática, la que sostiene que un lenguaje riguroso y exacto permite dar cuenta de lo esencial en las relaciones de cantidad y forma. Su uso se ha extendido y su acepción convencional refiere a las experiencias abstratas, exactas, consistentes y sin em-

bargo, ajenas, lejanas e impertinentes a los hechos reales.

GNOSEOLOGICO

Palabra usada en los viejos tratados filosóficos. Se decía que uno de los dos problemas fundamentales de la filosofía era el gnoseológico, el que refería a los modos de conocer, fundamentar el conocimiento y argumentar su veracidad. Ahora, ese término se usa para referirse en general al campo del conocimiento.

HERMENEUTICA

En sentido estricto es una disposición peculiar de interpretación de textos elaborados en situaciones distintas a la del autor. Su uso tiende a extenderse dada la sugerencia de asumir la realidad misma como un texto, lo que reclama de cada observador una actitud hermenéutica. La actividad básica que le corresponde y la hace tan problemática es la comprensión, es decir, dar sentido al texto.

HEURISTICA

Disposición analítica y de búsqueda acuciosa ante situaciones problemáticas. Se usa el término también, para referirse a los retornos reflexivos que permiten reconstruir un razonamiento o el itinerario constructivo de explicaciones.

HIPOTECA MORAL

Con esta expresión se hace referencia al conjunto de anclajes que impiden transformar ciertas prácticas o asumir críticamente los ordenamientos institucionales. Por lo general esa expresión remite a creencias históricas o a certidumbres, en apariencia basadas en actitudes responsables, sensatas y positivas; pero en los hechos se justifican comportamientos de obediencia.

HIPOTESIS

Es una proposición explicativa previa, plausible y verosímil sobre un hecho real. Bien puede derivar de una crisis de fundamentos, propia de algún cuerpo teórico y se le denomina hipótesis científica, o en su caso se simplifica y se pervierte la explicación previa, con lo que la hipótesis se reduce a una mera relación proporcio-

nal de variables, hecho que ha vulgarizado su concepción y desprestigiado su papel en las investigaciones.

IDEOLOGIZACION

Es una manera* de abordar la explicación de los hechos anteponiendo o reduciendo las apreciaciones a cuestiones ideológicas. Huelga decir que de este modo se pervierte la asunción crítica de los acontecimientos de la experiencia propia.

INDICADORES

Son los rasgos típicos de una situación, una práctica o una tipología; configuran mediante su integración o su simple suma una variable. De hecho refieren a regulaciones, rutinas típicas o características generales.

INDICIO

Refiere esas señales en los hechos, en las situaciones o en los textos, cuya advertencia permite prefigurar itinerarios, armar argumentos y construir entramados. Las huellas, los hitos o los atisbos propician nuevos planteamientos, razonamientos diferentes y caminos alternos para lograr algunas versiones explicativas.

INTELEGIBILIDAD

O entendimiento; se dice que una situación es inteligible si puede ser estructurada racionalmente y cuya versión discursiva resulta coherente y consistente. Sin embargo, la inteligibilidad no es propia de objetos, sino una actividad intencionada que el sujeto hace de su entorno.

INTERSUBJETIVIDAD

Con este término se hace alusión a las complejas relaciones que se establecen en la comunicación entre sujetos: códigos discursivos, sentidos textuales y figurados, intenciones explícitas e implícitas, cargas afectivas, ausencias verbales y complementos gestuales y ademanes.

LINEAS DE INVESTIGACION

Cuando un campo problemático referido a un aspecto de la vida social y de la realidad es abordado desde distintos enfoques o en algunas relaciones particulares, se dice que se configuran líneas de investigación, las que se clasifican con

base en criterios que refieren al nivel de análisis, el enfoque o la metodología.

LOGICA FORMAL

Se alude con esta expresión a esa manera formalizada de razonamiento basada en silogismos, en la que subyacen definiciones. Estas se estructuran en relaciones de identidad entre la cosa nombrada y los atributos predicativos.

LOGICA RELACIONAL

Es una concepción alterna de lógica que propone un modo de construir nuevas condiciones de inteligibilidad mediante estructuraciones abiertas que posibilitan la inclusión de un amplio espectro de relaciones con múltiples sentidos y en su caso contradictorios. Permite pensar lo diferente ante cualquier definición dada.

METAFORAS

Son expresiones discursivas para describir o referirse a un acontecimiento o un objeto inéditos, formados con palabras significantes de hechos y objetos conocidos, también para explicar o hacer comprensibles algunas funciones o ciertos atributos advertidos por vez primera o cuya peculiaridad aún carece de nominaciones.

METALENGUAJES

Son versiones sumamente abstractas que resultan de eliminar los contenidos empíricos y particulares de los lenguajes; es también la formalización general de los elementos semánticos y de las relaciones sintácticas de ciertos discursos especializados y científicos.

METODOLOGIA

Este término sugiere rebasar la noción instrumental de método. Se alude con él a la lógica de los procedimientos, a los criterios fundamentales de las técnicas y de los instrumentos de una investigación.

MODELO

Es una construcción esquemática que simplifica un acontecimiento complejo y caótico. Suele ser representado mediante diagramas, cuando se pretende su descripción.

NIVEL DE ANALISIS Manera de abordar un fenómeno o un problema,

propia del investigador, y que remite a sus concepciones teóricas, estilos de teorización y formas de apreciar la experiencia concreta y particular.

OBJETO DE INVESTIGACION

Es la objetivación de una relación problemática, es la delimitación de un acontecimiento dentro de un campo problemático y cuya expresión suele denominarse planteamiento del problema en un proyecto de investigación.

ONTOLOGICO

Refiere al llamado primer problema fundamental de la filosofía: el del ser, el de la naturaleza de lo que existe en sí para el sujeto. Aún se usa, pero no en relación a los debates sobre lo objetivo, sino como enfoque a lo que construye el sujeto.

ORDENES CONSTITUCIONALES

Es el conjunto de prácticas sociales —se dice regimentadas— tipificaciones de los sujetos o “roles”, y razones de las jerarquías, que derivan de la existencia misma de las instituciones; agotan por así decirlo, las posibles situaciones mediante el control y la normatividad.

PENSAR EN LA DIFERENCIA

Esta expresión sugerida por Michel Foucault propone que la actitud crítica de un sujeto se apoya en la posibilidad de pensar los hechos de modo diferente al usual y de pensarse a sí mismo como algo diferente. Al parecer, este modo de pensar es decisivo para romper con la lógica de definiciones y con las apreciaciones sobre lo dado y establecido.

PLAUSIBLE

Refiere este término a una versión razonable y sensata sobre determinado acontecimiento. Se apoya en la posibilidad real de que lo acontecido sea como se hipotetiza.

POSITIVIDAD

Concepción de los hechos reales sugerida por Michel Foucault que refiere a la existencia positiva de los acontecimientos, tanto en la objeti-

vación práctica de la vida subjetiva de los protagonistas, como de la propia subjetivación que esó hacen de su actividad y su situación concreta. Excede la noción de objetividad al incluir la construcción social de la realidad.

POSITIVISMO

Añeja y persistente corriente filosófica que supone el mundo como un entramado de acontecimientos regidos por leyes inmanentes: lo real y verdadero es lo que objetivamente existe, se accede a la verdad en tanto se aprende lo esencial de las cosas.

PROBLEMATIZACIÓN

Actividad que expresa la voluntad de saber y conocer; es también la manifestación de la actitud crítica de un sujeto ante su realidad; en fin, es hacer de los acontecimientos al parecer naturales, verdaderos problemas para ser explicados.

PROCESO

Denota cambio y tendencias. La connotación en el texto apunta a los modos peculiares de las actividades subjetivas de los que participan en un acontecimiento.

PROGRAMA DE INVESTIGACION

Conjunto articulado de proyectos de investigación, los que convergen y son coordinables en tanto sus objetos de investigación forman parte de un campo problemático peculiar. Los distintos proyectos que se generan con respecto al complejo entramado en el que se elabora, realiza y valida un currículo, suelen constituir amplios programas de investigación.

PROYECTO DE INVESTIGACION

Propuesta de un problema para ser investigado y fundamentación del conjunto de procedimientos, técnicas e instrumentos para realizar la investigación. La delimitación y la justificación del objeto, los sustentos del problema planteado, los criterios de recopilación bibliográfica y los metodológicos, en tanto hacen inteligible el proceso de investigación, forman parte del proyecto.

RECORTE DE LA REALIDAD	Actividad lógica que efectúa un presunto investigador para acotar y delimitar su objeto de investigación, sin que ello signifique aislar, ni descontextuar. Usualmente se apoya en modelos teóricos.
REDUCCIONISMO	Abuso en la delimitación de un acontecimiento, reducción del análisis a un aspecto o desde un enfoque, con frecuencia del tipo disciplinar.
REFERENTES EMPIRICOS	O también datos de la experiencia: información recopilada que da cuenta de un acontecimiento que investiga, en su ocurrencia práctica. Resultan del llamado trabajo de campo.
REFERENTES TEORICOS	Categorías fundamentales de una teoría que son reconstruidos, resignificados y traducidos a la situación concreta que se pretende explicar o en la que sucede algún hecho problematizado para una investigación.
RETORNO REFLEXIVO	Actividad propia de la estrategia constructivista, consiste en recorrer el itinerario o las fases de un proceso constructivo. Semeja a la propuesta: "retorno al problema" de Polya, básica en su concepción de heurística.
RUPTURA	Término usado para denotar un cambio drástico en una situación, un proceso o un acontecimiento. La estructura como referente para hacer inteligible el mundo, sugiere tal cambio como un rompimiento estructural.
SABER DE ORDEN INTELECTUAL	Noción básica y sustentadora de la estrategia constructivista. Refiere a ciertos procesos intelectuales que sirven de base a las habilidades en la realización de procedimientos prácticos y formales. En nuestra propuesta, consideramos el interpretar, el indagar, el pensar en la diferencia y el estructurar, como saberes de orden intelectual.

SABER PEDAGOGICO	Conjunto de recursos propios de la práctica docente; forman parte de ese saber: las estrategias didácticas, los soportes de la comunicación maestro-alumnos, y en general las habilidades para elaborar y propiciar actividades de aprendizaje.
SABER PRACTICO	Habilidades en la realización práctica de ciertos procedimientos. Forma práctico utilitaria para satisfacer intereses y necesidades del sujeto en su acontecer cotidiano.
SIMPLISMO	Refiere a esa disposición de un individuo que no advierte problemas en su entorno; los acontecimientos le resultan aceptables, incuestionables y establecidos sin más.
SIMULACION	Es una manera de las conductas colectivas ante los mandatos y las jerarquías propias de la vida institucional. Se aparenta el cumplimiento de las disposiciones, el acatamiento de órdenes y la obediencia a la superioridad. Sin embargo, es solo un recurso de sobrevivencia en áreas particulares de seguridad.
SITUACION CULTURAL	Categoría de la <i>estrategia constructivista</i> que refiere al ámbito en el que se realiza y constituye cotidianamente un sujeto, mediante el ejercicio de saberes y la apropiación de recursos culturales que le posibilitan su expresión, su actividad y sus expectativas en el campo de la investigación.
SITUACION DE HABLA	Término más general referido al ámbito en el que un sujeto o varios expresan discursivamente sus demandas, sugerencias, órdenes, apelaciones y alegatos; puede basarse en el monólogo, la comunicación asimétrica o la comprensiva, el diálogo y los coloquios arbitrarios y contingentes.
SOCIOVISION	Refiere al conjunto de concepciones, valores y nociones que un sujeto tiene del ámbito social en el que se realiza. Se usa ahora con mucha

frecuencia y en sustitución de esa categoría filosófica denominada cosmovisión.

SUJETO

Persona que se ve involucrada, protagonista activo, individuo perteneciente a grupos, depositario de interés, expectativas y esperanzas. Categoría que se refiere a la recuperación de una persona que se comunica, habla, trabaja, transforma, se reproduce, tiene sentimientos, conoce y sabe, ejerce el poder y se confronta a las instituciones, y demás actividades propias de los procesos genéricos de la humanización del hombre.

TEORIA CIENTIFICA

Cuerpo sistematizado de proposiciones explicativas de un determinado campo problemático de la realidad, en el que se explicitan claramente sus condiciones frontera de validez, sus límites fundamentales y las líneas sugerentes de su propio e hipotético desarrollo. Suele formar parte y articularse con otras teorías para constituir una ciencia.

TEORICA CRITICA

Expresión acuñada por los movimientos críticos filosóficos europeos, en particular se asocia a la llamada escuela de Frankfurt. Refiere al uso problematizado de las teorías y no a su uso dogmático, ni deductivo. Propone no sólo hacer de la realidad un campo de crítica, sino, además, se asume a sí misma como objeto de reflexión y análisis críticos.

TRADUCCION SITUACIONAL

Actividad propuesta por la *estrategia constructivista*, en el momento de la investigación cuando se ha documentado la experiencia y se han construido los referentes teóricos. Se dice que hay que traducir estos a la situación concreta de los acontecimientos, en lugar de deducir explicaciones de modo formal.

TRATAMIENTO RACIONAL

Actividad metodológica que permite ordenar y dar sentido a los referentes empíricos desde la lógica de una teoría.

USO CRITICO DE LA TEORIA Expresión sugerida por Hugo Zemelman contrapuesta al uso dogmático de las categorías y a los procesos deductivos de explicaciones. Refiere a un uso que propone y asume los hechos reales como algo complejo que ha de posibilitar desarrollo teóricos, inclusividades y emergencias históricamente posibles.

Apéndice

Presentamos algunos ejemplos de cómo se realiza el trabajo con la estructura conceptual que deriva de las preguntas iniciales, para elaborar un verdadero problema de investigación. Los casos siguientes se eligieron de los productos de un taller de investigación educativa.

Primer caso. El docente trabaja en los grupos integrados B de la Dirección de Educación Especial en el D.F. Asume como campo problemático la relación que los docentes establecen con sus alumnos en el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

I. Preguntas iniciales:

1. Cómo se da el vínculo maestro-alumno al abordar el proceso de la lecto-escritura.
2. Al establecerse esta relación, ¿pierde el maestro su autoridad y se adapta al niño o la impone?
3. Cómo concibe el profesor de educación primaria el proceso de la lecto-escritura en el niño.
4. Qué lineamientos establece como punto de partida para iniciar este proceso.
5. Qué estrategias utiliza el maestro para conducir el proceso de aprendizaje de lecto-escritura.
6. Permite la participación del alumno en la elección de actividades.

7. De qué manera el profesor va guiando al alumno en el aprendizaje de la lecto-escritura; respeta su ritmos de aprendizaje.
8. Permite el maestro que el niño conquiste espacios de libertad.
9. Cómo establece la comunicación con el alumno.
10. Hace de la lecto-escritura un elemento significativo de aprendizaje.
11. Permite que el alumno vaya construyendo el conocimiento de la lecto-escritura.

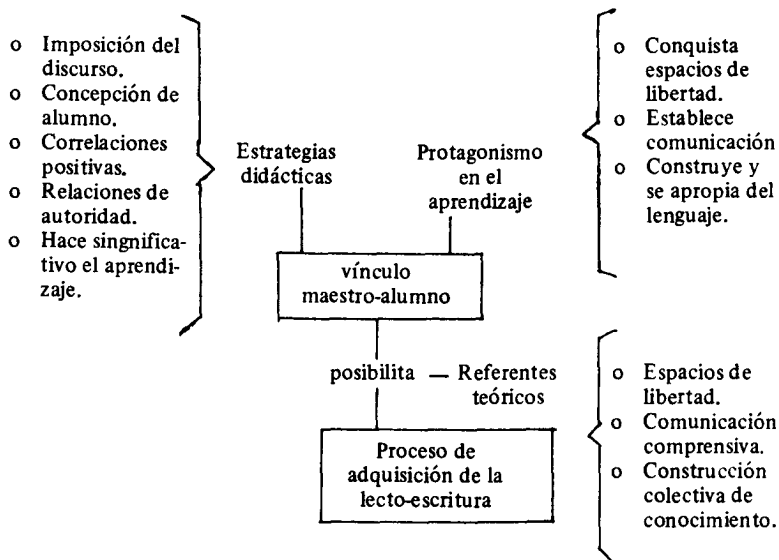
Modificación de las preguntas a partir de la discusión, discriminación de relaciones lógicas y construcción de la estructura conceptual. En un primer momento se analiza el carácter de las relaciones que sustentan las preguntas: se intenta hacer más específicas las generales, se traslada el proceso real, como expresión del voluntarismo del maestro al campo de posibilidades en el que se confrontan los sujetos, y se eliminan las que resultaron reiterativas.

II. Cuestionario basado en relaciones

1. Cómo el maestro hace posible, en el vínculo con sus alumnos, el proceso de adquisición de la lecto-escritura.
2. Cómo impone el maestro su discurso a los alumnos e incluye en éste su autoridad.
3. Cómo concibe el profesor, el papel del niño en el proceso de adquisición de la lecto-escritura.
4. Qué capacidades, habilidades y rasgos de madurez supone el maestro para iniciar ese proceso.
5. Qué estrategias utiliza el maestro para conducir ese proceso de aprendizaje.
6. El trabajo del maestro propicia la participación del alumno en la elección de actividades.
7. Qué espacios de libertad conquista el alumno en el trabajo del aula.
8. Cómo se establece la comunicación en el trabajo del aula.

9. De qué manera la lecto-escritura se constituye en un contenido significativo de aprendizaje.
10. Cómo el alumno construye y se apropia el lenguaje (de la lecto-escritura) como una manera distinta de comunicación.

III. Estructura conceptual: traducción inicial del cuestionario

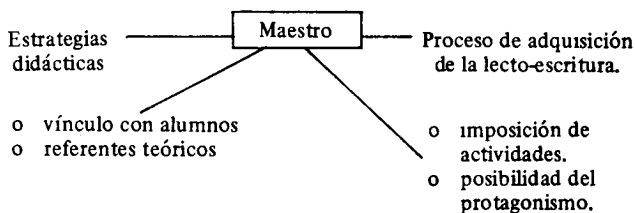


IV. Planteamiento del problema

Cómo posibilita el proceso de adquisición de la lecto-escritura, el vínculo maestro-alumno, concebido éste como la confrontación de estrategias didácticas del docente y acciones protagónicas de quien aprende, en el que se impone un discurso o se establece una comunicación significativa, se impide el papel activo del alumno o se conquistan espacios de libertad, y en el que se transmite un conocimiento o éste es construido y apropiado mediante un proceso activo.

V. Delimitación del objeto de estudio

Se trabaja con la estructura conceptual eligiendo una relación como central y el resto como contexto. Por ejemplo:



VI. Replanteamiento del problema

Cuáles son las estrategias del maestro de grupo, qué vínculo establece con sus alumnos, con base en qué referentes teóricos y cómo genera actividades, para qué se dé el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

Desde luego que de la estructura conceptual derivan varias opciones para delimitar el objeto de investigación.

Pedagoga. Patricia Hernández Silva
Curso-Taller de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.

Segundo caso. Los docentes contrastan los planes de estudio de la Escuela Nacional de Maestros. Asumen como campo problemático la materia Laboratorio de Docencia, los papeles que cumplen los sujetos en el trabajo cotidiano del aula.

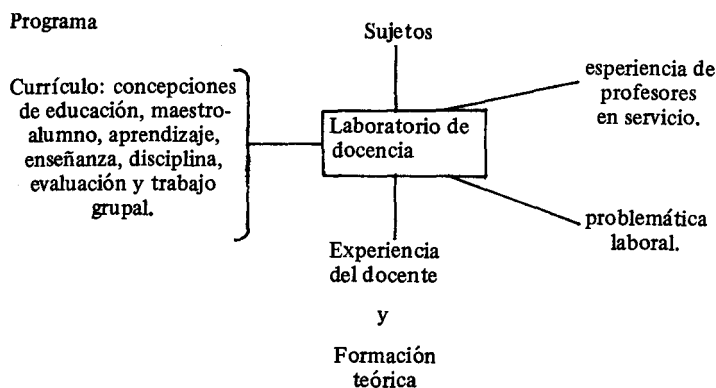
I. Preguntas iniciales:

1. Cómo conciben maestros y estudiantes la educación, el papel social del alumno.
2. De qué manera asume los contenidos programáticos el docente.
3. Qué concepción tiene el maestro de la didáctica y cómo la expresa en su trabajo docente.
4. Cómo entiende e instrumenta la organización grupal el maestro en el trabajo diario.
5. Cómo conciben maestro y alumnos la disciplina escolar y qué uso se hace de ella en la legitimación.
6. Cuáles son los criterios de evaluación que dominan en la relación maestro estudiante.

7. Cómo y para qué se rescata la experiencia de los profesores en servicio, en el Laboratorio de Docencia y cuál es su problemática.
8. Cómo se da la relación maestro estudiante.
9. De qué manera el maestro hace uso de su experiencia y su formación teórica.

II. Estructura conceptual

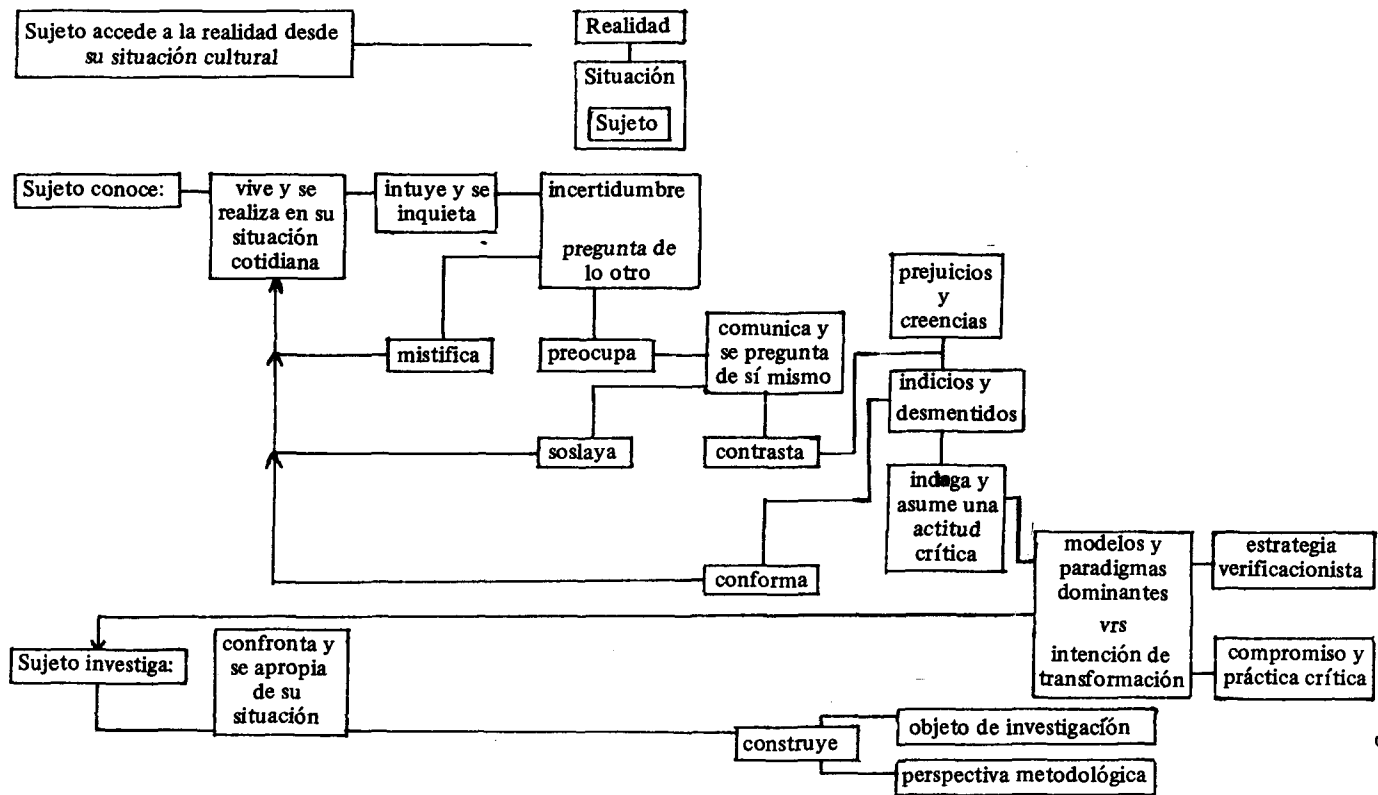
Dado que las preguntas iniciales incluyen relaciones interesantes para explicar la cotidianidad del trabajo en el aula, se procede a la construcción de la estructura conceptual.



Al trabajar la estructura conceptual, se pudo advertir que las distintas relaciones habrían de expresarse en el discurso del docente, mismo que puede ser recibido, apropiado, repetido y olvidado por los estudiantes. Se pudo inferir que el campo problemático se concentraba en el discurso y la posible comunicación.

III. Planteamiento del problema

Cómo el maestro del Laboratorio de Docencia organiza en su discurso, su concepción del currículo, su experiencia docente y su formación teórica, para propiciar la apertura de espacios de discusión que incorporen la experiencia profesional de los egresados, su problemática, además cómo ponen a prueba algunas teorías educativas.



Bibliografía

- Adorno, T.W. Sobre la Lógica de las Ciencias Sociales, en la *Lógica de las Ciencias Sociales*. Varios autores. Textos Vivos 6. Ed. Grijalvo, México, D.F., 1978.
- Aguilar Villanueva, Luis F. Introducción a la Teoría de la Comunicación de J. Habermas en *Comunicación y Teoría Social*. Fernández Christlieb, F. y Yépes H.M. (compiladores (Antología). Ed. UNAM México, D.F. 1984.
- Bonfil B.G. De culturas populares y política cultural, en *Culturas populares y política cultural*. Varios autores. Ed. Museo de Culturas Populares-SEP, México, 1982.
- Bodei, Remo. Comprender, modificarse. Modelos y perspectivas de racionalidad transformadora, en *Crisis de la razón* (nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana). Antología a cargo de Aldo Gargani. Ed. Siglo XII, México, 1983.
- Bruner, Jerome S. *El saber y el sentir* (ensayos sobre el conocimiento). Ed. Pax-México, D.F. 1967.
- De la Garza Toledo, Enrique. *El método del concreto-abstracto-concreto* (ensayos de metodología marxista). Ed. UAM, Iztapalapa, México 1983.
- Eco, Umberto. *El nombre de la rosa*. Ed. Representaciones editoriales, S.A. 4a. edición, México, 1985.
- Ferreiro, E. Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ed. Siglo XXI, 2a. edición. México 1980.
- Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. Ed. Siglo XXI, 14a. edición, México, 1984.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar* (nacimiento de la prisión). Ed. Siglo XXI, 8a. edición, México 1983.
- Fuentes Molinar, O. *La construcción, los niveles y los agentes de la polí-*

- tica educativa*. Depto. Interno ISCEEM (fotocopiado), México 1984.
- Fuentes Navarro, R. y Luna Cortés, C. La comunicación como fenómeno sociocultural en *Comunicación y teoría social* (antología). Fernández Ed. UNAM. México, D.F. 1984.
- Geymonat, Ludovico. *Límites actuales de la filosofía de la ciencia*. Ed. Gedisa Barcelona, España 1987.
- Giménez, Gilberto. Foucault: poder y discurso en *La Herencia de Foucault. Pensar en la diferencia*. Varios autores. Ed. UNAM-El Caballito, México, 1987.
- Ginzburg, Carlo Señales. Raíces de un paradigma indiciario en *Crisis de la razón* (nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana). Antología a cargo de Aldo Gargani. Ed. Siglo XXI, México 1983.
- Girola, Lidia. Sobre la metodología de Max Weber: explicación y comprensión en *Max Weber: elementos de sociología*. Varios autores. Ed. UAP-UAM-Azcapotzalco. 1a. edición, México 1985.
- Giroux, Henry. A. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico, en *Cuadernos políticos 44*. Ed. Era, México, D.F. 1985.
- Habermas, J. *Ciencia y técnica como ideología*. Ed. Tecnos, Madrid 1984.
- Hidalgo G., Juan Luis. La reforma académica de la Escuela Normal Superior de México: propósitos y realidades en *Cuadernos de investigación educativa*. DIE, México 1983.
- Hidalgo G., Juan Luis. (Compilador) *Pedagogía operatoria*. Antología. Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano. México, D.F. 1988.
- Hidalgo G., Juan Luis. *Proyectos de investigación educativa: una propuesta de elaboración*. Ponencia sobre educación No. 2. Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano. México, D.F. 1988.
- Kosik, Karel. *Dialéctica de lo concreto* (estudio sobre los problemas del hombre y el mundo). Teoría y praxis. Ed. Grijalbo, S.A. México, D.F. 1975.
- Marx, Carlos. *Tesis sobre Feuerbach en: Tesis sobre Feuerbach*. Y otros escritos filosóficos de Marx y Engels. Colección 70 No. 72. Ed. Grijalbo, México, D.F. 1975.
- Mokus, Antanas et al. Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación en *Educación y cultura* No. 12. CEID-FECODE. Bogotá, Colombia 1987.
- Mouloud, Noel. Algunas observaciones sobre la práctica y la epistemología de los modelos en *Dialéctica marxista y ciencias de la naturaleza*. Varios autores. Colección No. 74. Ed. Roca, México, D.F. 1977.
- Nagel, E. y Neuman, J. *El teorema de Gödel*. Ed. Conacyt, México, D.F. 1981.

- Pereyra, Carlos et al. *Historia ¿para qué?* Ed. Siglo XXI 5a. edición, México, 1984.
- Pérez Cortés, Sergio. Del conocer al saber, en *La herencia de Foucault. Pensar en la diferencia*. Varios autores. Ed. UNAM-El Caballito, México 1987.
- Piaget, Jean. *Psicología y pedagogía*. Colección Grandes pensadores. Ed. Sarpe, Madrid 1983.
- Piaget, Jean. Observaciones sobre la educación matemática en *La enseñanza de las matemáticas modernas*. Hernández, Jesús (selección y prólogo). Ed. Alianza Editorial. Madrid, España 1978.
- Rella, Franco. Descrédito de la razón en *Crisis de la razón* (nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana) antología a cargo de Aldo Gargani. Ed. Siglo XXI, México 1983.
- Rockwell, Elsie. Cultura como conocimiento y como modo de vida en *El maestro, la escuela y la cultura*. Memorias, 1986. Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, El Fénix, México 1987.
- Rockwell, Elsie. La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela en *Tercer Seminario Nacional de Investigación Educativa*. Ed. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) Bogotá, Colombia, 1986.
- Rockwell, Elsie. *Repensando Institución: una lectura de Gramsci*. Documentos DIE, México, D.F. 1987.
- Rockwell, Elsie. (Compiladora) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Ed. SEP-El Caballito, México, D.F. 1985.
- Sábato, Ernesto. *El túnel*. Ed. Pepsa editores, México, D.F. 1975.
- Sánchez V.A. Estructuralismo e Historia en *Estructuralismo y marxismo*. Varios autores. Ed. Grijalbo, S.A. México, D.F. 1970.
- Schaff, Adam. *Historia y verdad*. Colección enlace. Ed. Grijalbo, México, D.F. 1974.
- Semo, Ilán. *Proyecto para el desarrollo del programa de historia de la educación*. DIE fotocopiado. Junio 1984.
- Touraine, Alain. Los movimientos sociales en *Touraine y Habermas, ensayos de teoría social*. Galván, F. Compilador. Ed. UAP-UAM Azcapotzalco. 1a. edición, México 1986.
- Varios autores. *Metodología del conocimiento científico*. Ed. Presencia Latinoamericana, S.A. 2a. edición, México 1985.
- Vasconi, Tomás. *La educación burguesa*. Ed. Nueva Imagen. 1a. edición, México 1977.
- Weiss, Eduardo. En *Técnicas y recursos de investigación IV* (antología). Proyecto estratégico No. 3. Ed. SEP-UPN, México 1987.
- Zemelman M. Hugo. *Uso crítico de la teoría*. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. Ed. Universidad de las Naciones Unidas. El Colegio de México, México, D.F. 1987.
- Zuluaga, Olga. L. *Pedagogía e historia*. Ed. Foro Nacional por Colombia, Bogotá, Colombia 1987.

Indice

	Pág.
Presentación	3
Introducción. La investigación, el investigador y su objeto: un acontecimiento en su situación cultural concreta	5
Capítulo 1. Proyectos de investigación	33
Capítulo 2. Construcción del objeto de investigación	45
2.1. Preguntas iniciales, cuestionamiento y problematización de la realidad educativa desde la situación del docente.	49
2.2. Líneas problemáticas de la investigación educativa.	53
2.2.1. Cuestionar la generalidad y el carácter prescriptivo de supuestos teóricos desde la situación cotidiana y la experiencia del sujeto.	58
2.2.2. Cuestionar la irrelevancia de lo cotidiano, como vía de acceso a la especificidad	62
2.2.3. Cuestionar las versiones históricas de las prácticas educativas.	68

2.2.4	Cuestionar desde la teoría ciertos procesos intersubjetivos y psicológicos del aprendizaje	72
2.2.5	Cuestionar una situación a través de su transformación	74
2.3.	Estructura analítico-conceptual, una propuesta inicial para representar el campo problemático	77
2.4.	Planteamiento del problema o su delimitación específica en el campo problemático	88
2.4.1.	Ubicación temática del problema específico	90
2.4.2.	Recortes de la realidad: delimitación situacional del problema	92
2.4.3.	Nivel de análisis y perspectiva cultural del sujeto: posibilidades teóricas y propósitos para la especificación del problema	94
2.4.4.	Definición de las líneas de trabajo o primera aproximación a la metodología	98
2.5.	Formación y primera recuperación de contenidos del fondo documental básico	102
2.6.	Elaboración de un primer escrito sobre el objeto de investigación	104
Capítulo 3. Construcción de la perspectiva metodológica, segunda fase del proyecto de investigación.		111
3.1.	Metodología de la investigación	114
3.2.	Estructura general de la metodología	116
3.3.	Método de la investigación: procedimientos concretos y sus fundamentos teóricos	125
3.4.	Puntuario para un proyecto de investigación	130

Capítulo 4. Construcción de explicaciones al problema planteado: nuevas condiciones de inteligibilidad del objeto de investigación	135
4.1. Las categorías de un cuerpo teórico: su estatuto conceptual y su pertinencia al objeto de investigación	138
4.2. Las relaciones de la estructura analítico-conceptual: la especificidad de los hechos reales	141
4.3. La estructura analítico conceptual: su positividad o estatuto de existencia real	147
4.4. La concepción del sujeto: fundamento de la determinación del “universo”	156
4.5. Tendencias, coyunturas y rupturas: significación de la acción de los sujetos	168
4.6. Análisis del discurso construido: un momento crucial de la investigación	171
Capítulo 5. Condiciones institucionales para la investigación educativa	181
5.1. Expectativas del docente investigador	182
5.2. La investigación, un quehacer posible y necesario	187
Glosario	193
Apéndice	207
Bibliografía	213

Investigación educativa, Una estrategia
Constructivista, Tercera reimpresión, se
imprimió durante el mes de febrero de 1997 en
GRAPHOS Y ENTORNOS S. DE R.L. Tel.
579-64-95, Zempoala No. 243 Col. Narvarte.

